Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470876
Centre d'intérêt: 320

Giroux, Hélène.

Etre ou ne pas être des professionnels : étude des facteurs à l'origine de la perception d'être ou non des professionnels chez les enseignants du secteur technique de cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal / Hélène Giroux. -- [Sherbrooke?] : H. Giroux, 1993.
xii, 223 f. : ill. ; 28 cm.

Comprend des résumés. "Essai présenté à titre complémentaire aux conditions d'obtention du grade M. Ed., Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Maîtrise en enseignement". Bibliogr.: f. [201]-207.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Personnel enseignant * Personnel professionnel * Caractéristiques professionnelles * Statut de l'enseignant * Influence de l'enseignant * Compétence de l'enseignant * Enseignement professionnel * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ile de Montréal

Cette recherche tente de vérifier si les enseignants du collégial se perçoivent ou non comme des professionnels, et pour quelles raisons. Après une recension des écrits axée sur les principales caractéristiques reconnues aux professionnels, le rapport analyse les résultats d'un questionnaire distribué aux enseignants du secteur technique de cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal. La recension des écrits démontre que plusieurs caractéristiques reconnues aux professionnels se retrouvent chez les enseignants: formation, compétence, responsabilité, autonomie individuelle, rôle social. En revanche, certaines d'entre elles manquent: respects d'un code d'éthique connu et accepté de tous les membres de la profession, appartenance à une association professionnelle autonome, reconnaissance et prestige. L'absence de certaines caractéristiques n'empêche pas cependant les répondants de se percevoir comme des professionnels.

Type de document:

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement

ÊTRE OU NE PAS ÊTRE DES PROFESSIONNELS

Étude des facteurs à l'origine de la perception d'être ou non des professionnels chez les enseignants du secteur technique de cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal

Essai présenté à titre complémentaire aux conditions d'obtention du grade M. Éd.

Le 30 juin 1993

Hélène Giroux

CENTRE DE DOCUMENTATION
COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec) H8N 2J4

REÇU
1 0 JUIN 1...
Rép: ...

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement

ÊTRE OU NE PAS ÊTRE DES PROFESSIONNELS

Étude des facteurs à l'origine de la perception d'être ou non des professionnels chez les enseignants du secteur technique de cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal

Essai présenté à titre complémentaire
aux conditions d'obtention du grade M. Éd.

Le 30 juin 1993

Hélène Giroux

X07036345

DÉDICACE

À mes fils,

Jean-Philippe et Antoine,

et à leur père, Hubert,

qui nous a malheureusement

quittés définitivement

il y a sept ans.

REMERCIEMENTS

Nous aimerions remercier tout d'abord notre tutrice, Madame Ghislaine Lapierre. Sa précieuse collaboration a rendu possible la rédaction du présent essai. Ses encouragements de même que son calme et son attitude positive ont été très appréciés.

Merci également aux tuteurs de la première heure, Monsieur Régent Fortin et Madame Suzanne Messier; ils ont contribué grandement à la mise en route de cet essai.

Nos remerciements s'adressent en outre à Monsieur Denis Gagnon dont la collaboration a été essentielle pour la préparation du programme informatique et le traitement des données de l'enquête. Sa disponibilité et sa compétence ont été des ingrédients indispensables à la réalisation du présent document.

Nous tenons à remercier de plus les enseignants du secteur technique de la région métropolitaine de Montréal qui ont participé à notre enquête. Grand merci à chacun des responsables de la coordination départementale d'avoir accepté de distribuer nos questionnaires et de les avoir recueillis à notre intention.

Finalement, nos remerciements s'adressent à une collègue, Madame Janine Valiquette, candidate à la maîtrise elle aussi, qui a bien voulu lire cet essai dans son ultime version pour en faire une dernière vérification.

RÉSUMÉ

La création des collèges d'enseignement général et professionnel, dans la foulée du rapport Parent, a donné naissance à un nouveau groupe d'enseignants : les enseignants de cégep. Depuis plusieurs années, il existe un malaise chez les enseignants, tant dans les cégeps que dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Selon notre hypothèse, ce malaise s'explique par une diminution de la reconnaissance sociale de la profession enseignante. Par notre recherche, il s'agit de vérifier si les enseignants du collégial se perçoivent ou non comme des professionnels, et pour quelles raisons. Après une recension des écrits axée sur les principales caractéristiques reconnues aux professionnels, le présent rapport analyse les résultats d'un questionnaire distribué aux enseignants du secteur technique de cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal. La recension des écrits démontre que plusieurs caractéristiques reconnues aux professionnels se retrouvent chez les enseignants : formation, compétence, responsabilité, autonomie individuelle, rôle social. En revanche, certaines d'entre elles manquent : respect d'un code d'éthique connu et accepté de tous les membres de la profession, appartenance à une association professionnelle autonome, reconnaissance et prestige. L'absence de certaines caractéristiques n'empêche pas cependant les répondants de se percevoir comme des professionnels.

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace ii

Remerciements iii

Résumé iv

Liste des tableaux x

Liste des graphiques xi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE 4

A. Rapport Parent : charnière historique 4

1. Création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) 5

2. Intégration des secteurs général et professionnel 7

B. Petite histoire des enseignants 8

C. Groupements d'enseignants 13

CHAPITRE II - RECENSION DES ÉCRITS 16

A. Définition des termes 16

B. Évolution du statut de professionnel 23

1. Corporations médiévales 24

2. Professions libérales 25

3. Professionnels salariés 27

4. Professionnels syndiqués 28

5. Statut de l'enseignant 30

C. Caractéristiques des professionnels et des enseignants 35

1. Caractéristiques relatives à la personne 36

a. Formation longue et complexe 37

b. Compétence 42

c. Éthique 47

2. Caractéristiques relatives à l'exercice de la profession 51

a. Autonomie 51

b. Responsabilité 59

c. Appartenance à un regroupement professionnel autonome 66

3. Caractéristiques relatives à l'influence dans la société 70

a. Rôle social 70

b. Reconnaissance et prestige 74

4. Résumé des caractéristiques 82

D. Enseignants du niveau collégial 87

1. Profil de l'enseignant de cégep 87

2. Enseignant du secteur technique 89

3. Image des enseignants 93

a. Image auprès des penseurs et des chercheurs en éducation 94

b. Image dans les facultés d'éducation 99

c. Image dans les administrations scolaires 100

d. Image dans les syndicats 103

e. Image dans la société 104

f. Image auprès des élèves 107

g. Image d'eux-mêmes 108

E. Résumé de la recension 115

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 117

A. Instrument d'enquête 117

1. Questionnaire 118

2. Prétest 120

B. Population d'enquête 120

C. Distribution et cueillette 121

D. Traitement des données 122

CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 123

A. Perception des répondants sur leur statut de professionnel 123

B. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels 124

1. Caractéristiques personnelles 125

2. Conditions de pratique 127

3. Influence dans la société 129

4. Raisons, toutes catégories confondues 133

5. Raisons, par catégories d'énoncés 135

C. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels 137

1. Caractéristiques personnelles 137

2. Conditions de pratique 140

3. Influence dans la société 142

4. Empêchements possibles, toutes catégories confondues 146

5. Empêchements possible, par catégories d'énoncés 149

D. Perception des pairs et de la population 153

E. Profil des répondants 156

F. Résumé 166

CHAPITRE V - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 168

A. Analyse des résultats 168

1. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels 168

2. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels 170

3. Perception de soi et opinion sur la perception des pairs et de la population 171

4. Croisements de variables 172

B. Interprétation des résultats 173

1. Responsabilité 174

2. Compétence 181

3. Manque de reconnaissance sociale 186

C. Comparaisons entre la perception des auteurs et celle des répondants 191

CONCLUSION 195

RÉFÉRENCES 201

ANNEXE A Tableau comparatif des salaires 208

ANNEXE B Liste des 20 spécialisations touchées 210

ANNEXE C Questionnaire avec lettre d'accompagnement 212

ANNEXE D Lettre à la coordination départementale 222

LISTE DES TABLEAUX

1	Les principales caractéristiques des professionnels s'appliquent-elles aux enseignants?	83
2	Les enseignants répondent-ils aux critères d'admissibilité du Code des professions?	84
3	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles	126
4	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique	128
5	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société	130
6	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues	134
7	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles	138
8	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique	141
9	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société	144
10	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues	147
11	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, énoncés regroupés, toutes catégories confondues	148
12	Tableau-synthèse Raisons expliquant ou pouvant empêcher la perception d'être des professionnels	151
13	Selon les auteurs et les répondants, les principales caractéristiques des professionnels s'appliquent-elles aux enseignants?	193

LISTE DES GRAPHIQUES

1	Le statut de professionnel, ses composantes	36
2	Les répondants se perçoivent-ils comme des professionnels?	124
3	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles	127
4	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique	129
5	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société	132
6	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues	135
7	Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, par catégories d'énoncés	136
8	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles	139
9	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique	142
10	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société	145
11	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues	149
12	Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, par catégories d'énoncés	150
13	Raisons expliquant ou pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, énoncés regroupés	152
14	Raisons expliquant ou pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, par catégories d'énoncés	153

15	Opinion des répondants sur la perception des pairs et de la population	155
16	Âge des répondants	156
17	Scolarité réelle et scolarité reconnue	159
18	Expérience pédagogique	161
19	Expérience en milieu de travail	162
20	Spécialisations représentées	163
21	Collèges d'appartenance	164
22	Lien d'emploi	165
23	Statut d'emploi	166

INTRODUCTION

Alors qu'il fréquentait l'Académie de Platon à Athènes, Aristote ne pouvait se douter qu'un jour l'instruction ferait partie de la vie de tous les enfants et de tous les adolescents, dans le monde occidental tout au moins. Il ne pouvait se douter non plus qu'un très grand nombre d'adultes consacreraient leur temps et leur vie au "premier des métiers" (Le Monde de l'éducation, 1985; voir CSE, 1991, p. 13) : enseigner aux jeunes.

Les deux philosophes seraient peut-être étonnés qu'en cette fin de vingtième siècle, certains chercheurs en éducation en soient encore à tenter de déterminer si l'enseignement est un travail, un métier, une profession (au sens anglais du terme) ou un art. Ces conceptions ne s'excluant pas l'une l'autre, les enseignants d'aujourd'hui pourraient dire "qu'à certains égards ils sont considérés comme des travailleurs, des ouvriers, et à d'autres comme des professionnels ou des artistes" (Darling-Hamond et al.; voir Instance, 1990).

Il nous apparaît intéressant de fouiller du côté d'une de ces conceptions : l'enseignement vu comme une profession. Nous avons constaté, depuis une dizaine d'années, un certain malaise chez les enseignants. Selon nous, ce malaise peut provenir du fait que la société n'apporte plus à ses enseignants le support d'antan,

celui par exemple des années 1960, alors que le slogan à la mode était "Qui s'instruit, s'enrichit!".

Par ailleurs, les exigences d'embauche se sont resserrées et les enseignants d'aujourd'hui sont plus scolarisés qu'autrefois. A ce point de vue, les enseignants détiennent une formation équivalente, en années, à celle de nombreux autres professionnels. Pourtant, les enseignants ne semblent pas bénéficier du prestige et de la reconnaissance sociale dont jouissent généralement les membres des corporations professionnelles. Qu'en est-il au juste?

Nous sommes particulièrement intéressée aux enseignants du secteur technique de niveau collégial, ces enseignants qui, il y a 25 ans, provenaient des écoles de métiers ou des instituts de technologie d'avant le rapport Parent. A l'heure actuelle, ces enseignants se perçoivent-ils comme des professionnels? Et pour quelles raisons? Y aurait-il selon eux des raisons qui pourraient les empêcher de se percevoir comme des professionnels, et si oui, lesquelles?

Une telle recherche nous semble pertinente en ces temps où la formation de la main-d'oeuvre fait l'objet de nombreuses tribunes politiques, économiques et sociales. Une main-d'oeuvre de qualité se forme grâce à des programmes bien construits et accessibles, sans doute, mais également à travers des enseignants dont on reconnaît la compétence et l'importance. De plus, la reconnaissance nourrit la motivation.

Voilà ce qui nous incite à faire une enquête auprès des enseignants du secteur technique de cinq collèges publics de l'île de Montréal. Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Le deuxième présente les écrits sur les caractéristiques rattachées au statut de professionnel; cette recension comprend aussi le point de vue des penseurs en éducation sur la présence ou l'absence de ces caractéristiques chez les enseignants. Enfin, le même chapitre analyse un éventail de perceptions sociales à l'égard des enseignants. Le chapitre III explique la méthodologie choisie pour atteindre nos objectifs d'enquête. Le chapitre IV décrit les résultats obtenus, résultats analysés et interprétés au chapitre V. La conclusion reprend les faits saillants de la recherche et propose des pistes pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

Le rapport Parent représente une charnière historique pour toute personne désireuse d'entreprendre une étude relative à l'éducation ou à l'enseignement au Québec. En effet, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* constitue une référence obligatoire. Les trois tomes du célèbre rapport, appelé communément le rapport Parent, ont paru respectivement en 1963, 1964 et 1966. Ce document marque un point tournant non seulement dans l'histoire des écoles du Québec, mais dans celle des enseignants[1]; une histoire qui se trouve séparée en deux périodes distinctes, à savoir, avant et après le rapport Parent. Après avoir fait brièvement état de la naissance du niveau collégial et de l'intégration des secteurs général et professionnel, nous verrons comment les enseignants ont vécu ces moments historiques de la réforme de l'éducation.

A. RAPPORT PARENT : CHARNIÈRE HISTORIQUE

Le rapport Parent marque donc le début de la transformation de l'échiquier scolaire québécois : modifications des cheminements scolaires, nouvelle vocation des

---

[1] Dans le présent essai, il sera question indifféremment de professeurs ou d'enseignants pour signifier à la fois les femmes et les hommes qui enseignent.

institutions, nouvelles normes de formation des enseignants et création du niveau d'enseignement collégial.

Le rapport Parent uniformise les cheminements scolaires, obligeant ainsi les institutions à se transformer. Sous la responsabilité du nouveau ministère de l'Éducation né de la fusion du Département de l'instruction publique et du ministère de la Jeunesse, le primaire passe de sept à six ans; le secondaire est fixé à cinq ans, et la promotion s'y fait par matière. L'opération 55 subdivise le territoire en cinquante-cinq régions, chacune dotée d'une école secondaire polyvalente où sont regroupés tous les cheminements. C'est là que se donneront les cours de formation professionnelle de niveau secondaire. La rapport Parent prévoit de plus un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université : le niveau collégial. Par le fait même, les écoles spécialisées qui, avant le rapport Parent, recevaient les finissants d'onzième ou de douzième année, disparaissent, fusionnent ou s'intègrent au nouveau réseau. La plupart des collèges classiques deviennent des institutions d'enseignement secondaire. Le rapport Parent recommande en outre la création de l'Université du Québec. Des centres universitaires naîtront un à un en régions pour rendre l'enseignement universitaire accessible ailleurs que dans les grands centres.

1. Création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)

L'un des grands objectifs visés par la Commission Parent en ce qui touche l'enseignement collégial est la démocratisation de l'enseignement de niveau postsecondaire

(Barbeau, 1992). Le rapport Parent préconise le regroupement des clientèles du secteur général et du secteur professionnel; ces clientèles auront accès à une formation fondamentale de qualité grâce à un bloc de cours obligatoires, communs aux deux secteurs. Il propose aussi la création du niveau collégial, sans doute la plus grande originalité de cette importante réforme. En effet, un tel niveau n'existe pas en Amérique du Nord (Bissonnette, 1992), puisque le passage du secondaire à l'université s'y fait directement.

Le Québec assiste donc à la naissance des collèges d'enseignement général et professionnel, les cégeps, que la Commission Parent voulait d'abord appeler instituts préuniversitaires et professionnels. Les élèves vont y recevoir soit une formation générale de deux ans (aujourd'hui de plus en plus souvent appelée préuniversitaire), soit une formation professionnelle de trois ans (aujourd'hui de plus en plus souvent appelée technique).

Comment fonctionne le régime pédagogique au collégial? Puisque la mission première des cégeps est la formation fondamentale (Bissonnette, 1992), l'élève de l'un ou l'autre secteur doit suivre un bloc de cours obligatoires : philosophie, français, éducation physique; un bloc de cours de concentration (au secteur général) ou de spécialisation (au secteur professionnel) et un bloc de cours complémentaires. L'élève doit suivre des cours de français et d'éducation physique, mais il peut faire certains choix à l'intérieur d'un ensemble de cours offerts dans ces matières. Il existe

également des cours optionnels parmi les cours de concentration ou de spécialisation. Finalement, un éventail de cours complémentaires s'offre à l'élève. Qu'il soit inscrit au secteur général ou au secteur professionnel, l'élève peut ainsi se dessiner plus ou moins un profil sur mesure : c'est le système cafétéria.

En dépit des nombreuses études sur les collèges parues depuis leur création[1], peu de choses ont changé dans la structure des cours, même si le Règlement sur le régime pédagogique du collégial n'a été sanctionné par le Gouvernement qu'en 1984 (Barbeau, 1992). En effet, de 1967 à 1984, les collèges fonctionnaient selon un régime pédagogique provisoire (Barbeau, 1992). Seule la réforme de l'enseignement collégial, enclenchée par la commission parlementaire sur les cégeps à l'automne 1992, semble vouloir s'attaquer à de vrais changements dans la structure des cours, entre autres.

2. Intégration des secteurs général et professionnel

Avant le rapport Parent, les écoles de métiers, les instituts de technologie, les écoles spécialisées de toutes sortes du réseau public d'éducation accueillaient uniquement une clientèle qui, après l'apprentissage d'un métier ou d'une technique, se destinait au marché du travail. Les nouveaux cégeps réunissent, dans un même lieu d'enseignement, à la fois les élèves désireux d'accéder à l'université et ceux qui se dirigent à

---

[1] Le rapport Roquet (1970), le rapport Gingras (1973), le rapport Nadeau (1975), le rapport GTX (1975), la réaction au rapport Nadeau (1978), le Livre blanc sur les cégeps (1978) (Barbeau, 1992).

court terme vers le monde du travail. Non seulement sont-ils réunis dans un même établissement, mais les élèves suivent les mêmes cours pour une part de leur programme.

Si l'instauration des cégeps fait naître une nouvelle classe d'élèves, elle crée également une nouvelle classe d'enseignants. Les élèves cohabitent, les professeurs aussi! En conséquence, se retrouvent dans un même milieu de travail, par exemple, des enseignants des anciens collèges classiques et des enseignants des anciens instituts de technologie. "Les deux secteurs ont des mentalités bien définies et supposent de la part du professeur des attitudes et un type d'enseignement passablement différents" (Lebrun, 1977, p. 25).

En 1967, les enseignants du collégial vivent donc à la fois la création d'un niveau d'enseignement et l'intégration des secteurs général et professionnel. Cela ne se fait pas sans difficulté! "Le mariage forcé entre le collège classique et l'institut technique est l'occasion de vives tensions entre les professeurs des deux secteurs" (Corriveau, 1991; voir Barbeau, 1992, p. 12). Le corps enseignant a dû non seulement s'adapter à ces nombreux changements, mais y contribuer.

B. PETITE HISTOIRE DES ENSEIGNANTS

Le corps enseignant du Québec a beaucoup changé au cours du XXe siècle. Les communautés religieuses ont été, jusqu'à la fin des années 1950, des pépinières

d'enseignants. En 1953, le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels recommande, sur les aspects touchant l'éducation, que le clergé fasse place aux laïcs dans toutes les fonctions de l'enseignement et abandonne peu à peu certains secteurs comme l'enseignement technique et l'enseignement supérieur (Commission Parent, 1963). En conséquence, au début des années 1960, les enseignants sont des laïcs, en grande majorité, bien que les écoles demeurent confessionnelles. Au primaire, le personnel enseignant est à 85 % laïc alors qu'au secondaire, cette proportion est de 55 % (Commission Parent, 1963).

À cette époque, les personnes enseignant au primaire et au secondaire détiennent un brevet d'enseignement. En effet, à partir de 1937, le Comité catholique a exigé que la formation pédagogique soit donnée par des institutions certifiées. Il a donc accordé la certification à de nombreux couvents et scolasticats qui, jusque là, formaient les institutrices en ajoutant au cours élémentaire quelques cours de pédagogie. C'était avec une neuvième année de scolarité que les candidates à l'enseignement se présentaient au Bureau central des examinateurs pour obtenir leur brevet (Commission Parent, 1963). En 1953, on ajoute un ou deux ans à la scolarité exigée pour les divers diplômes et, en 1954, les détenteurs du brevet A sont admis pour la première fois aux examens du baccalauréat en pédagogie des universités et les bacheliers en pédagogie sont admis aux examens du brevet A (Commission Parent, 1963). La scolarité du brevet A équivalait alors à celle du cours classique.

Toutefois, pendant les années où la Commission Parent siège, 10 % des enseignants ne possèdent pas de brevet. Cette dernière constate en effet une "pénurie d'enseignants qualifiés" (Commission Parent, 1965, p. 77). Elle ajoute même: "La qualité de l'enseignement et le progrès des institutions sont mis en danger par ce manque de personnel compétent" (Commission Parent, 1965, p. 77). Il faut mentionner cependant que plus de 10 % des enseignants détiennent, outre leur brevet, des diplômes universitaires (Commission Parent, 1963).

Les enseignants des écoles spécialisées ou des instituts de technologie sont, quant à eux, plutôt des praticiens. L'expérience acquise dans le milieu du travail et sur le terrain les a menés à l'enseignement de leur métier ou de leur spécialité. Les brevets d'enseignement ne sont pas légion dans le secteur professionnel. Au moment du démantèlement des écoles de métiers, les enseignants de ces institutions devaient s'intégrer aux nouvelles polyvalentes. Le syndicat des professeurs de l'État du Québec (SPEQ) a négocié avec le gouvernement l'obtention, par équivalence, d'un brevet d'enseignement pour ces professeurs. Étant désormais certifiés, les enseignants pouvaient s'intégrer au réseau des commissions scolaires (Protocole d'intégration, 1969).

Le rapport Parent provoque donc de nombreux bouleversements. Un "teacher boom" va suivre le "baby boom" de l'après-guerre. En effet, un très grand nombre d'enseignants devient nécessaire à la mise en place de la réforme scolaire. Car la

mise en oeuvre des recommandations du rapport Parent visant la démocratisation de l'éducation va faire grimper la clientèle scolaire. Depuis la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la Révolution tranquille, la population enseignante et scolaire a presque doublé (Commission Parent, 1963). Il faut rappeler ici que la loi sur l'instruction obligatoire avait été promulguée par le gouvernement libéral de Godbout en 1943 (Paré, 1993). Le rapport Parent allait faire augmenter encore davantage la population étudiante, particulièrement dans les cégeps.

> Le nombre d'étudiants du niveau collégial est passé de 25 000 en 1956 à 90 000 en 1971 et dépasse aujourd'hui les 150 000 (Baillargeon, 1992, p. 16).

Signalons que le taux d'accès aux études collégiales dépassait la barre des 60 % en 1992 (Baillargeon, 1992).

Fort heureusement, le premier mandat de la toute nouvelle Université du Québec sera justement de former des maîtres. Le rapport Parent recommande en effet que les enseignants soient formés à l'université. Les enseignants du secondaire devraient détenir un diplôme universitaire de premier cycle, et ceux du collégial, un diplôme de deuxième cycle. Déjà, en 1941, le gouvernement du Québec avait promulgué une loi pour faciliter la formation universitaire des enseignants (Commission Parent, 1963). Mais les recommandations du rapport Parent auront des effets plus visibles. En 1983-1984, les enseignants du collégial avaient entre dix-huit et vingt ans de scolarité. Toutefois, à cette date, 70 % des professeurs du secteur technique avaient seize ans et moins de scolarité (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985, p. 131).

Puis, en 1989-1990, l'enseignant du collégial, les deux secteurs confondus, a une moyenne de scolarité reconnue de 18 ans. On note cependant "que le personnel enseignant en formation générale est plus scolarisé que celui de la formation professionnelle" (Berthelot, 1991, p. 76). Les données sur la scolarité reconnue des enseignants du secteur technique ne sont pas disponibles dans l'enquête de Berthelot (1991).

En plus d'exiger une formation universitaire pour les enseignants, le rapport Parent rend obligatoire la certification des enseignants, non plus seulement celle des institutions dispensant la formation des maîtres, comme en 1937. Les facultés d'éducation de l'Université du Québec et de toutes les universités sont donc amenées à participer à la belle corvée de la formation et de la certification des enseignants du Québec.

Aujourd'hui, les enseignants, tous secteurs et niveaux confondus, sont plus qualifiés, plus scolarisés et plus expérimentés qu'ils ne l'ont jamais été [Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1991)]. Leur tâche continue d'être la préparation et la prestation de cours ainsi que l'évaluation des apprentissages et l'encadrement des élèves. Mais à ces tâches se sont ajoutées des activités d'administration, de participation à divers comités, de perfectionnement et de recherche (Comité d'étude sur la tâche, 1988). Les tâches sont exécutées dans des conditions de travail négociées par les syndicats d'enseignants.

C. GROUPEMENTS D'ENSEIGNANTS

Jusque dans les années 1960, les associations d'enseignants, dont la première date de 1845, sont partagées entre "l'attrait pour les corporations professionnelles (Barreau, Collège des médecins, etc.), dont les enseignants convoitent le prestige social, et l'obligation de négocier avec les commissions scolaires pour améliorer leur sort" (Rouillard, 1989, p. 226). Avant le rapport Parent, le principal regroupement d'enseignants s'appelle la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques (CICC). Dès 1967, le nom est changé pour Corporation des enseignants du Québec (CEQ). Puis, finalement, en 1974, la Corporation des enseignants du Québec devient la Centrale de l'enseignement du Québec (Tardif, 1991). De corporation, donc, l'association devient une centrale syndicale, sans changer de sigle.

La mise en application de la formule Rand (loi 25), qui rend la déduction à la source automatique pour tout syndicat accrédité, de même que l'augmentation du personnel enseignant engendrée par l'accroissement du taux de fréquentation scolaire, ont favorisé la montée du syndicalisme chez les enseignants. Ces événements ont contribué à augmenter considérablement le membership syndical et à étendre à la fois le pouvoir économique de la Centrale et son influence. Parallèlement, on assiste à une montée de l'idéologie marxiste, chez les syndicalistes surtout (Tardif, 1991). Les enseignants sont alors désignés comme les travailleurs de l'enseignement.

À quelques reprises au cours des vingt-cinq dernières années, les enseignants ont exercé leur droit de grève pour appuyer leurs revendications. Tardif (1991) a répertorié quatre grèves entre 1971-1972 et 1982-1983. Il a aussi recensé une "bonne quinzaine de lois d'exception" durant la même période (p. 19). En 1982, les enseignants ayant refusé d'entériner la proposition du gouvernement de rouvrir les conventions collectives et d'effectuer une ponction de 500 $ millions, le gouvernement a décidé de procéder par décret. Il a réduit de 20 % les salaires des professeurs (Rochon, 1990).

> Des lois spéciales, des menaces de saisie des salaires, des biens et des fonds des dirigeants syndicaux, du personnel syndical, des organisations syndicales et de leurs membres en firent trembler plus d'un (Tardif, 1991, p. 27).

Selon Tardif, cette période représente

> les moments les plus difficiles du syndicalisme enseignant québécois après la décertification de l'Alliance des professeurs de Montréal, en 1949. (...) La défaite fut amère, les lendemains douloureux (pp. 27-28).

Malgré tout, les syndicats sont bien implantés dans les institutions publiques d'enseignement. La convention collective est la bible des conditions... et parfois même des relations de travail.

La société québécoise a bougé, l'école a changé, les enseignants ont dû s'adapter à ces transformations. Dans quelle mesure toutes ces transformations ont-elles changé l'image des enseignants? Comment ces bouleversements ont-ils façonné l'idée que se font d'eux-mêmes les enseignants en tant que professionnels? Comment les

enseignants se sentent-ils perçus par leur environnement immédiat, c'est-à-dire par les élèves, les administrations scolaires, le ministère de l'Éducation, les syndicats et les facultés d'éducation? Comment évaluent-ils la reconnaissance sociale dont ils jouissent dans la société? Quelle image véhiculent d'eux les penseurs et les chercheurs en éducation?

Dans tout projet de société qui se veut sérieux et efficace, les professeurs n'ont-ils pas un rôle important à jouer? N'est-ce pas à eux qu'on confie la formation des adultes de demain? Un gouvernement responsable ne devrait-il pas considérer l'éducation et ses enseignants comme la clef de voûte de son projet de société? Considérant que, malgré le rôle important théoriquement attribué à l'éducation, de nombreux enseignants se sentent dévalorisés, il serait intéressant d'aller vérifier d'abord si les professeurs au secteur technique du réseau collégial se perçoivent comme des professionnels et pour quelles raisons; ensuite, de cerner les raisons qui pourraient les empêcher de se percevoir comme tels.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Avant toute chose, le mot profession et les termes qui s'y réfèrent doivent être définis. Il est important de plus de retracer l'évolution du statut de professionnel dans l'histoire des métiers et des professions, puis d'extraire les caractéristiques du statut de professionnel[1] pour voir dans quelle mesure elles s'appliquent à l'enseignant. Nous tracerons ensuite un portrait de l'enseignant de cégep, et plus spécifiquement de l'enseignant au secteur technique. Finalement, nous tenterons de connaître la perception des enseignants sur leur propre statut de professionnel.

A. DÉFINITION DES TERMES

Plusieurs précisions s'imposent quant aux termes qui seront utilisés tout au long du présent essai. Certains d'entre eux ont été tellement galvaudés qu'on semble les employer souvent de façon approximative. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le sens de certains de ces mots s'est étendu considérablement dans les faits : profession, professionnel, par exemple. D'autres doivent également être définis : par exemple professionnalisme et professionnalisation.

---

[1] Étant donné le sujet du présent essai, nous utiliserons plus volontiers l'expression formation technique que l'expression formation professionnelle, pour éviter la confusion.

Le sens premier du mot profession a trait à la promesse ou aux voeux faits par une personne entrant en religion, ou au fait d'appartenir à un ordre religieux. La deuxième acception du terme a trait à l'occupation de quelqu'un. D'après le *Oxford English Dictionary* (1970), le mot s'est déjà appliqué spécifiquement aux prêtres, aux avocats, aux médecins; également à la profession militaire. Puis le sens s'est élargi pour signifier une occupation ou un métier grâce auxquels on gagnait sa vie.

Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, le terme profession voulait encore dire "activité" et rien de plus, en anglais, en français et en allemand (Instance, 1990). Dans les pays de langue anglaise, au cours du XIXe siècle, une distorsion de l'usage a donné au mot profession le sens d'activité noble par comparaison aux métiers ordinaires (Instance, 1990). Cela coïncide avec la révolution industrielle et les transformations conséquemment entraînées dans l'organisation du travail. La séparation entre la conception et l'exécution du travail débouche sur la parcellisation des tâches d'exécution. Cette nouvelle organisation du travail, le taylorisme, amène une dévalorisation des métiers dont les tâches se trouvent sectionnées en de nombreux petits actes répétitifs. S'atrophie en même temps la notion même d'artisan ou celle de compagnon : de plus en plus de personnes participent à la fabrication de parties d'objet ou de bien et perdent contact avec l'ensemble du processus de production. De nos jours, la division du travail se retrouve également dans le domaine intellectuel, voire même en éducation :

> En matière d'éducation (...) On sectorise les activités pour assurer le pouvoir à un groupe de spécialistes. On "taylorise", on morcelle les tâches humaines, on définit des actes professionnels et on remet ainsi dans les mains de quelques-uns une responsabilité qui incombe à tous (Proulx, 1979, p. 112).

Peu à peu, les distinctions entre métier et profession se font plus évidentes. Le Frère Untel (1960), dans ses *Insolences*, souligne que métier et profession diffèrent surtout en ce que "le métier traite avec la matière; le professionnel traite avec l'homme" (p. 103).

Aujourd'hui, le mot **profession** est de plus en plus employé, dans plusieurs pays, pour désigner une activité à la fois enviable et considérée, supposant une formation intellectuelle et dont l'exercice met essentiellement en jeu des capacités mentales (Instance, 1990). *Le Petit Robert* définit la profession comme un métier ayant un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent. *Le Grand Larousse* la définit comme un métier de caractère intellectuel, artistique, etc., qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse.

Dans leur étude, Grégoire et al. (1985)[1] définissent une profession comme étant une "occupation déterminée et spécialisée par laquelle une personne tire ses moyens d'existence" (p. xvii). Dans cette dernière définition, la distinction entre métier et profession s'amenuise. Une telle définition du mot profession est aussi adoptée, avec

---

[1] L'étude de Grégoire et al. (1985) sera très souvent citée dans le présent essai; nous y ferons référence désormais sous l'appellation "Le rapport Grégoire".

quelques nuances, par l'Office des professions du Québec. Pour l'Office, une profession, c'est d'abord une occupation dont on peut tirer ses moyens de subsistance; on pourrait dire que tous les travailleurs ont une profession, "qu'il s'agisse d'une profession dite libérale ou d'un métier" (Cantin, 1992, p. 6). Toutefois, la profession serait davantage associée à un métier de prestige.

Des analystes ont conclu que "les professions ne sont que des occupations qui ont eu suffisamment de chance ou d'appui pour acquérir et conserver ce titre" (Deschamps, Ducharme et Regnault, 1979, p. 13). Certaines occupations seraient reconnues comme des professions et d'autres pas. La reconnaissance associée à la profession "pourrait s'acquérir, se conserver... et se perdre" (Deschamps et al., 1979, p. 13).

Quant à la **profession libérale**, c'est, selon *Le Grand Larousse* (1989), une profession qui a pour objet un travail intellectuel effectué sans lien de subordination entre celui qui l'effectue et celui pour le compte de qui il est effectué, et dont la rémunération ne revêt aucun caractère commercial ou spéculatif (notaire, avocat, médecin, expert-comptable, etc.). Instance (1990) parle d'exercer "en profession libérale" (p. 12), c'est-à-dire en bureau privé. *Le Grand Robert* (1987) parle d'une profession à caractère intellectuel que l'on exerce librement ou sous le seul contrôle d'une organisation professionnelle. La profession libérale traditionnelle serait une occupation dont l'accès est réservé "aux seules personnes reconnues, par un diplôme

ou un permis, comme les vrais spécialistes dans un domaine d'activité" (Laliberté, 1979, p. 23).

Le mot **"professionnel"** a, bien sûr, évolué avec le terme profession; mais il a la particularité, en français du moins (tout comme en anglais d'ailleurs), d'être utilisé à la fois comme adjectif et comme substantif. Toutefois, comme substantif et **signifiant un membre d'une profession libérale**, il est considéré comme un anglicisme et n'apparaît ni dans *Le Petit Robert* ni dans *Le Grand Robert*. On parle d'athlète professionnel, de maladie professionnelle, de secteur professionnel, de professionnel de la photo; la prostitution a ses professionnelles, la pègre également. Une petite entreprise québécoise s'appelle Pro-Gazon: il y aurait même des professionnels du gazon.

En français donc, selon sa fonction dans la phrase, il y a des nuances au sens du mot professionnel. Comme adjectif, il sépare les amateurs des autres, et parfois qualifie simplement ce qui est relatif à une profession, à un métier ou à une activité. Comme substantif, le *Quillet* (1974) mentionne que le professionnel est celui ou celle qui fait métier d'un art, d'un sport, par opposition à celui qui l'exerce en amateur; alors que *Le Grand Robert* précise qu'il s'agit d'une personne de métier, d'un spécialiste. Il est souvent alors utilisé avec un complément déterminatif : les professionnels de la décoration, par exemple. En conséquence, on peut très bien en effet trouver des professionnels du gazon! Toujours comme substantif, employé sans complément

déterminatif, il peut avoir une connotation péjorative (prostitution, pègre, voleurs). Nous avons vu que, pour désigner une personne exerçant une profession libérale, l'usage très répandu qui est fait du mot "professionnel" n'est pas encore entré dans les dictionnaires français.

Il est important de préciser également le sens des termes professionnalisme et professionnalisation. Le terme **professionnalisme** signifie, d'après *Le Petit Larousse illustré*, l'état ou le statut de quelqu'un qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté, ou encore la qualité de quelqu'un qui exerce une activité avec grande compétence. Larousse ajoute que c'est également le statut de sportif professionnel. *Le Petit Robert* mentionne simplement que professionnalisme est le caractère professionnel d'une activité. Le professionnalisme se définit également comme "la possession d'une compétence dans un champ d'activités" (Proulx, 1979, p. 118). En outre, il "renvoie à un ensemble de valeurs, d'attitudes, de conceptions concernant le rôle que le professionnel est censé épouser et actualiser dans l'accomplissement de son travail" (Lessard, 1991, p. 18). Il ne faut donc pas réduire le professionnalisme au corporatisme professionnel (Laliberté, 1979, p. 26).

La **professionnalisation**, selon *le Grand Larousse* et *Le Grand Robert*, c'est le fait pour quelqu'un ou quelque chose de se professionnaliser; professionnaliser, c'est assimiler une activité à une profession, faire qu'elle devienne une profession, ou encore faire devenir quelqu'un professionnel. *La Grande encyclopédie Larousse*

(1975) dit qu'une activité se professionnalise lorsqu'elle tend à acquérir les caractéristiques des professions libérales.

La professionnalisation, c'est aussi:

> le processus socio-historique par lequel un groupe de professionnels, en voie d'implantation dans un champ d'activité socialement considéré comme important, et propulsé par un "leadership" fort et structuré, lutte pour être reconnu, se doter d'une certaine légitimité et obtenir un statut social approprié, c'est-à-dire élevé (Lessard, 1991, p. 18).

Étant donné que la reconnaissance, l'attribution du statut de profession et le pouvoir exclusif sur un champ d'activités acquis par la professionnalisation sont sanctionnés par une autorité gouvernementale, la professionnalisation serait "un processus d'ordre politique, une manipulation du pouvoir" (Deschamps et al., 1979, p. 13).

Vue sous un autre angle,

> la professionnalisation d'une occupation peut être présentée comme le processus par lequel des personnes exerçant un travail tentent de définir, de protéger et si possible d'étendre les frontières de leur domaine d'activité, c'est-à-dire de leurs actes et de leur clientèle (Laliberté, 1979, p. 25),

et se ramènerait donc avant tout "à la construction et à la défense d'un terrain social original" (Laliberté, 1979, p. 25).

On peut également définir la professionnalisation comme étant

> un processus par lequel un savoir ou un savoir-faire se spécialise et tend à devenir un service exclusif, offert par une profession organisée en corporation, afin de répondre à un besoin social (Proulx, 1979, p. 118).

Des définitions présentées pour les quatre termes reliés à la profession, nous allons retenir, pour les besoins de la présente recherche, que la profession désigne une activité à caractère intellectuel et prestigieux. Mais la reconnaissance sociale et le prestige associés à une profession présentent un caractère évolutif. La valorisation d'une profession s'inscrit dans un processus socio-historique. Pour cette raison, il nous semble important de comprendre l'évolution du statut de professionnel. La section suivante analyse cette évolution.

B. ÉVOLUTION DU STATUT DE PROFESSIONNEL

Comment le statut de professionnel a-t-il évolué à travers les âges et les sociétés pour que Yvan Illich en vienne à parler des professionnels comme des "capitalistes du savoir" (Lecompte, 1979, p. 66)? Il faut retourner aux corporations qui, historiquement, étaient d'abord des groupements réglementés de différents métiers, dans l'État romain (*Le Grand Robert*, 1987). Toutefois, nous remonterons seulement jusqu'aux corporations du Moyen Âge avant de nous arrêter aux professions libérales, aux professionnels salariés et aux professionnels syndiqués. Finalement, nous tenterons de voir dans quelle mesure le statut des enseignants se situe dans la trajectoire du statut de professionnel.

1. Corporations médiévales

Les professions corporatistes d'aujourd'hui trouvent leur origine au détour du XIe siècle (Lecompte, 1979) alors que les corporations médiévales (qui regroupaient des corps de métiers et qui étaient des associations d'artisans et de compagnons) disposaient de l'exercice exclusif de leur métier, c'est-à-dire qu'elles en avaient le monopole. Les statuts de ces corporations "prescrivaient les conditions de travail et réglementaient jusqu'aux procédés de fabrication" (Lecompte, 1979, p. 63). Ces corporations "avaient le pouvoir de contrôler la qualité des objets fabriqués" (Lecompte, 1979, p. 63). Les membres des corporations jouissaient d'un préjugé favorable (Lecompte, 1979).

À cette époque, tous les artisans et ouvriers n'étaient pas *de facto* membres des corporations. Certains métiers étaient réputés trop "vils" pour accéder au système corporatif. De plus, à la fin du XIII^{e} siècle, les corporations définissaient la composition des métiers en catégories : les maîtres, les apprentis (destinés à devenir maîtres) et les valets (généralement appelés compagnons à partir du XV^{e} siècle). Dès le début donc, on retrouve une hiérarchie dans le système corporatif : les maîtres cherchent à accaparer le pouvoir au détriment des apprentis, et surtout des valets qui leur sont inférieurs. Il y a aussi une hiérarchie dans les métiers : il y en a des "grands" ou des "supérieurs" (le grand métier de la laine, entre autres, à Gand au début du XIV^{e} siècle) et des "petits". Dans le bâtiment, par exemple, maçons et

plâtriers ont des privilèges qui sont refusés aux tailleurs de pierre et aux mortelliers (*Encyclopaedia Universalis*, 1990).

Puis, les corporations se sont un jour vouées exclusivement à la défense des intérêts économiques de leurs membres. Dans leur période de déclin (XVII^{e} -XVIII^{e} siècles), les corporations favorisent un immobilisme social et une résistance à l'innovation technique, ce qui en fait des bastions du conservatisme. "Elles devinrent un frein économique. Elles furent abolies en France en 1791" (Lecompte, 1979, p. 63).

Aujourd'hui, le mot corporation, d'après *Le Petit Robert* (1990), a toujours ce sens historique : "association d'artisans, groupés en vue de réglementer leur profession et de défendre leurs intérêts"; mais il signifie également "l'ensemble des personnes qui exercent le même métier, la même profession".

1. Professions libérales

Traditionnellement, le statut de professionnel était accordé à ceux exerçant pour leur propre compte ce qu'il est convenu d'appeler une profession libérale (Bélanger, 1979). Comme nous l'avons vu, exercer une profession libérale suppose littéralement l'absence de lien de subordination entre le professionnel et son client, selon Larousse.

Les professions libérales sont souvent appelées les *vraies* professions. L'emploi du mot "professionnels" se fait généralement en référence aux membres de ces

professions. Les plus fréquemment citées demeurent celles qui sont exercées par les médecins et les juristes, bien qu'il y ait entre eux d'importantes différences, notamment en ce qui touche la notion de vocation (Instance, 1990). Toutefois, les juristes exerçant en profession libérale, c'est-à-dire en bureau privé[1], ne se distinguent pas vraiment, par leurs attitudes ou leur formation, de ceux qui exercent dans les affaires ou la finance, donc des employés de gouvernements ou d'entreprises qui, par le passé, étaient souvent soigneusement exclus de la profession (Instance, 1990).

Le clivage entre les vraies professions et les autres n'est pas sans rappeler celui qui existait autrefois entre les grands et les petits métiers, puis, plus récemment, entre les professions et les métiers. Le besoin de hiérarchiser les occupations semble traverser les siècles. Il y a également un lien intéressant à faire avec les métiers trouvés vils et qu'on excluait des corporations autrefois, et les avocats exclus de la profession, selon Instance (1990), parce qu'ils oeuvraient dans le domaine de la finance et des affaires, là où l'argent, "le sale argent" est le nerf de l'activité. Tradition judéo-chrétienne oblige... Un autre lien se fait spontanément entre le préuniversitaire et le technique, à propos desquels on parle de clivage (Grégoire et al., 1985) ou encore entre ce que d'aucuns appellent les matières nobles... et les autres.

---

[1] Pour Instance, l'exercice "en profession libérale" rime avec la pratique en bureau privé; en cela, il adopte une définition qui se rapproche de celle du Grand Larousse.

Si, à un moment de leur histoire, les corporations ont eu pour but de protéger leurs propres intérêts, les premières corporations à voir le jour au Québec (celles des notaires et des médecins, en 1847; celle des avocats, en 1849) devaient, quant à elles, protéger à la fois les intérêts de leurs membres et ceux du public (Prégent, 1992). Depuis 1973, date de la dernière réforme, le Code des professions oblige les corporations à "se consacrer exclusivement à la protection des intérêts du public" (Prégent, 1992, p. 11).

3. Professionnels salariés

Le statut de professionnel est cependant de moins en moins réservé aux personnes pratiquant des professions libérales. Si l'on se fie à la définition du Larousse en ce qui touche les professions libérales, il faudrait dire qu'il reste peu de professionnels de ce type au Québec, puisque plus de 80 % des professionnels membres de différentes corporations professionnelles exercent leurs activités dans des organisations formelles (Lamoureux, 1991), c'est-à-dire qu'ils sont à l'emploi d'entreprises, d'organismes, d'institutions, etc. Le genre d'autonomie de pratique en bureau privé a de moins en moins cours, depuis l'avènement du salariat (Lecompte, 1979).

En effet, l'apparition de professionnels salariés modifie la carte des professions. Au Canada, le nombre de professionnels a connu, entre 1931 et 1961, un accroissement de 160 % comparé à un accroissement de 55 % pour l'ensemble des autres occupations (Lecompte, 1979). L'augmentation du nombre de professionnels salariés

est presque aussi vertigineuse. De 1961 à 1971, selon Lecompte (1979), les proportions de professionnels salariés sont passées de

-86 à 93 % pour les comptables,
-65 à 93 % pour les architectes,
-55 à 78 % pour les pharmaciens,
-34 à 46 % pour les médecins,
-31 à 43 % pour les avocats.

Techniciens et ingénieurs n'apparaissent pas sur cette liste parce qu'ils sont déjà, pour la plupart, des salariés (Lecompte, 1979). Constatons l'absence des enseignants de la liste ci-dessus.

4. Professionnels syndiqués

L'élargissement de la notion de profession fait qu'aujourd'hui une grande majorité des professionnels modernes sont non seulement des salariés, mais également des syndiqués (Bélanger, 1979). On ne peut plus exiger d'un professionnel qu'il ne soit pas syndiqué, à la condition qu'il maintienne un équilibre entre ses devoirs et ses droits (Bélanger, 1979).

Ainsi, il existe une fédération des professionnel-les salarié-es et des cadres du Québec, affiliée à la CSN (Confédération des syndicats nationaux), de même qu'un syndicat des professionnels non enseignants dans les cégeps et un syndicat des professionnels du gouvernement du Québec.

Peut-on être à la fois professionnel et syndiqué? Pour le Frère Untel (1960), la finalité des syndicats et celle des associations professionnelles sont presque diamétralement opposées. Régi de l'extérieur par des lois ouvrières, le syndicat tend à protéger ses membres, "à améliorer les conditions de travail et de rémunération de ses membres" (Frère Untel, 1960, p. 106) ou "leurs intérêts socio-économiques" (Laliberté, 1979, p. 38). Régi de l'intérieur, le groupement de professionnels tend principalement à protéger le public (Frère Untel, 1960; Laliberté, 1979) et à améliorer la qualité du service offert (Frère Untel, 1960).

Tant que l'intérêt du public et celui des membres d'une profession convergent, une corporation ou un syndicat professionnel peut défendre sans déchirement les intérêts du public. Toutefois, il devient difficile pour une corporation professionnelle de favoriser, par exemple, un changement reconnu comme bénéfique pour la société mais menaçant pour les membres de la corporation (Laliberté, 1979). Depuis 1973, comme les professionnels ne peuvent plus compter, en principe, sur leur corporation pour protéger leurs intérêts, ils "ont dû mettre sur pied des syndicats professionnels" (Prégent, 1992, p. 11).

Professionnalisme et syndicalisme ne s'opposent pas non plus pour Gaulin (1979), selon qui il ne faut pas croire que les corporations regroupant les professionnels placent toujours l'intérêt général et les intérêts de la profession au-dessus de ceux des membres. Gaulin, ancien président de la CEQ, donne comme exemple la

socialisation, au Québec, de la médecine ou des services juridiques, mesures devant servir les intérêts du public et auxquelles se sont opposées les corporations concernées. Selon le CSE (1991), professionnalisme et syndicalisme peuvent s'harmoniser. Certaines clauses clés régissant les conditions de travail des enseignants syndiqués peuvent être des conditions préalables à l'obtention de clauses qui accroissent le professionnalisme enseignant.

Au printemps 1991, les quotidiens *La Presse* et *Le Devoir* rapportent les journées d'étude et la marche de protestation organisées par les médecins du Québec comme moyens de pression contre le Gouvernement du Québec. Les médecins sont membres d'une corporation; pourtant, les moyens qu'ils ont employés alors s'apparentent à ceux préconisés en temps de négociation par les syndicats.

Comme on le voit, les frontières qui autrefois délimitaient les professions sont plus floues aujourd'hui. Les comportements des membres des professions dites libérales se rapprochent par moments de ceux des personnels syndiqués non désignés spontanément comme des professionnels.

5. Statut de l'enseignant

Qu'en est-il des enseignants? Le débat sur le statut professionnel des enseignants n'est pas sans objet. Les enseignants aimeraient que soit reconnu publiquement leur droit

de bénéficier d'une certaine autorité et d'une certaine autonomie dans leur travail en fonction de leurs compétences disciplinaire et pédagogique (Paul, 1979).

> Ce n'est toutefois que par la constitution en corporation professionnelle que l'autonomie et l'autorité des membres d'un groupe sur un domaine d'activité sont reconnues par la loi (Laliberté, 1979, p. 25).

Pourtant, contrairement à certaines autres professions, par exemple la Société des traducteurs dont les démarches se sont échelonnées sur vingt ans avant d'aboutir (Prégent, 1992), les enseignants n'ont jamais demandé que leur profession soit réglementée par le Code des professions. Une exception cependant : en 1978, la Fédération des associations de musiciens-éducateurs a fait une demande de constitution, c'est-à-dire qu'elle a voulu se constituer en corporation. La demande a été refusée en 1979, l'Office ayant considéré comme manquant le quatrième critère de l'article 25 du Code des professions[1]. Ce critère concerne "la gravité des préjudices ou des dommages possibles par suite du fait que la compétence ou l'intégrité ne seraient pas contrôlées par la corporation" (Office des professions, 1990, p. C-26/8). Il y a eu de plus une demande d'information, en mai 1993, par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. Ce conseil regroupe 39 associations professionnelles d'enseignants (Ligneau, Bayard, Duchesneau, Villeneuve, 1991). Cependant, il ne s'agissait pas d'une demande de constitution[2].

---

1 Nous reparlerons plus loin des cinq critères de l'article 25 du Code des professions.

2 Ces renseignements sur les demandes de constitution et d'information ont été obtenus auprès de l'Office des professions du Québec.

Selon le CSE (1991), "la profession enseignante possède ses caractéristiques particulières, qui interdisent des comparaisons trop mécaniques avec les professions dites libérales" (p. 26). Mais comment a évolué le statut des enseignants? Ces derniers ont-ils déjà été perçus comme des professionnels au même titre que les médecins ou les avocats? Il semble que oui. Au Moyen Âge étaient considérées comme professionnelles les seules personnes qui entraient en religion et faisaient "profession" en prononçant des voeux (*Oxford English Dictionary*, 1970). Puis le statut s'est étendu aux personnes qui étaient au service de l'humanité, c'est-à-dire les professeurs, les médecins et les avocats. Au XVIe siècle, était appelée profession : "the function or office of a professor in a university or college" (*Oxford English Dictionary*, 1970).

Il est intéressant de noter que, pour ce qui est de l'enseignement, plusieurs auteurs font entrer en ligne de compte la notion de vocation, d'apostolat, de motivations altruistes, de dévouement ou d'engagement personnel (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; Clamp, 1989; Lam, 1983; Lemosse, 1989; Paul, 1979; Roy, 1991). Cela se comprend d'autant mieux qu'à l'origine, on parlait justement de vocation pour les professionnels. Rappelons d'ailleurs que le mot anglais *vocational* se traduit en français par *professionnel*.

La vocation d'enseignant, on en parlait beaucoup avant la Révolution tranquille, alors que l'Église assumait une part significative dans l'enseignement qui était peut

rémunéré mais jouissait "d'un prestige social lié à la survie de la nation" (CSE, 1991, p. 9). Autrefois, on jugeait que les enseignants ne pouvaient se préoccuper de questions triviales comme les conditions de travail et les salaires; cela ne correspondait pas à la dignité qu'on attendait d'eux (Paul, 1979). Les enseignants se sont quand même regroupés en associations, mais ces associations ont affaibli dans la société l'image d'altruisme et de dévouement qui caractérisait leurs membres (Paul, 1979). Cela a peut-être contribué en partie à la baisse de prestige de l'enseignant.

Aujourd'hui, la reconnaissance comme professionnel ne leur est pas accordée, du moins pas officiellement, puisque l'enseignement ne se retrouve pas parmi les quarante et une professions reconnues dans le Code des professions (CSE, 1984), dont vingt et une à exercice exclusif et à titre réservé, et vingt à titre réservé seulement[1].

La nature même de l'enseignement moderne constitue un empêchement dans l'atteinte du statut de professionnel par l'enseignant. La démocratisation de l'enseignement, entre autres, n'a pas aidé à la reconnaissance des enseignants comme professionnels (Paul, 1979).

---

[1] Toute personne est obligée de détenir un permis valide et approprié, délivré par sa corporation pour exercer une profession à exercice exclusif et à titre réservé. Pour une profession à titre réservé, le titre est réservé au détenteur du permis, mais "le Code n'interdit pas aux non-membres d'exercer l'activité en question s'ils s'abstiennent de porter le titre" (Prégent, 1992, p. 8). Par exemple, les diététistes doivent être membres de la corporation pour porter ce titre, mais des activités de diététique peuvent être exercées par des non-membres.

> Elle a donné une importance exagérée à l'autorité officielle (le professeur est un employé) et fait disparaître une grande part du climat de mystère qui pouvait exister jadis quand la relation étudiant-professeur, grâce au tutorat, était plus individualisée (Paul, 1979, p. 59).

En outre, les grandes structures bureaucratiques où se déroulent les activités d'enseignement ne concordent pas avec le particularisme et l'adaptation au client, propres aux professionnels (Paul, 1979). De plus, la prise en charge par l'école d'une grande partie des fonctions morales et sociales autrefois exercées par la famille et l'Église, de même que la concurrence de la télévision et d'organismes communautaires ont contribué à amoindrir le caractère unique et défini du rôle des institutions d'enseignement et l'autonomie des enseignants (Paul, 1979). L'activité professionnelle des enseignants est "soumise à la direction politique du système d'éducation" (CSE, 1991, p. 26). Cela ne fait pas pour autant de l'enseignant un simple exécutant, mais "cela définit néanmoins l'espace à l'intérieur duquel s'exerce son autonomie professionnelle (Laliberté, 1990; voir CSE, 1991, p. 26).

En dépit de l'évolution du statut de professionnel, il existe des caractéristiques spécifiques et reconnues généralement aux professionnels. Dans quelle mesure ces caractéristiques s'appliquent-elles aux enseignants ou aux professeurs, ceux-là même dont l'appellation a la parenté étymologique la plus évidente avec le mot profession?

C. CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSIONNELS ET DES ENSEIGNANTS

Les principales caractéristiques reconnues aux professionnels par la majorité des auteurs consultés ont trait à la formation prolongée, à la compétence, à l'autonomie, à l'appartenance à une corporation professionnelle, au respect d'un code d'éthique, à la responsabilité, au rôle social et au prestige.

Dans les pages qui suivent, les principales caractéristiques sont regroupées en trois catégories. D'abord celles qui sont rattachées à la personne même du professionnel : la formation, la compétence, l'éthique. Puis celles qui sont reliées à l'exercice de la profession : l'autonomie, la responsabilité, l'appartenance à une corporation. Finalement les caractéristiques concernant l'influence du professionnel dans la société : le rôle social, la reconnaissance et le prestige.

À propos de chacune de ces caractéristiques, nous verrons si elles s'appliquent aux enseignants. Un regroupement de ces attributs est présenté au graphique 1 de la page suivante.

Graphique 1. Le statut de professionnel. Ses composantes.

1. Caractéristiques relatives à la personne même du professionnel

Certaines des caractéristiques normalement attribuées aux professionnels concernent des habiletés ou des attitudes personnelles acquises par ceux-ci : la formation, la compétence, l'éthique.

a. Formation longue et complexe

Nous allons voir d'abord comment la formation longue et complexe est un attribut des professionnels, puis dans quelle mesure cette caractéristique s'applique aux enseignants.

1) **Les professionnels**. Tout professionnel doit s'astreindre à une longue période de formation (CSE, 1984; Frère Untel, 1960; Lamoureux, 1991; Office des professions, 1988). Il s'agit d'une formation complexe (Morin et Saint-Onge, 1987) ou spécialisée (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; Lieberman, 1956; Roy, 1991) qui exige la fréquentation de l'université (Frère Untel, 1960; Morin et Saint-Onge, 1987). On parle donc d'une formation à caractère intellectuel (Carr-Saunders, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; Frère Untel, 1960; Lieberman, 1956) et pratique (acquisition d'une technique ou d'un art) (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975). Il s'agit de plus d'une formation continue pour le professionnel qui se doit de rester compétent (Lecompte, 1979; Roy, 1991). Le professionnel doit également avoir une formation humaniste et scientifique qui, en plus de l'habiliter à la pratique de sa profession, le rendra conscient de son rôle social (Lecompte, 1979).

Il y a donc unanimité quant à la longueur et à la complexité de la formation requise pour devenir professionnel et quant au caractère intellectuel de cette formation. Cette unanimité provient d'auteurs qui se sont penchés à la fois sur le professionnalisme et

sur la condition enseignante (CSE, 1984; Frère Untel, 1960; Lieberman, 1956; Morin et Saint-Onge, 1987; Roy, 1991). Lieberman (1956), entre autres, est un auteur très souvent cité par les chercheurs québécois parce qu'il a étudié, dès 1956, la question du professionnalisme chez les enseignants. Il devenait une source importante à l'aube de la Révolution tranquille et de la parution du rapport Parent.

2) **Les enseignants**. Qu'en est-il des enseignants? Si, en 1960, le frère Untel écrivait à propos de la formation des instituteurs et des institutrices: "Je ne crois pas que la préparation académique de la majorité d'entre nous les classe parmi les professionnels" (Frère Untel, 1960, p. 104), nous pouvons dire que les choses ont changé. Aujourd'hui, au Québec, la nouvelle loi sur l'instruction publique oblige tous les enseignants en exercice à posséder un permis d'enseigner, au plus tard en juin 1993 (CSE, 1991). Ce permis est obtenu à la fin d'une formation initiale universitaire de trois ans, en sciences de l'éducation, formation menant à l'obtention d'un baccalauréat avec ou sans mention disciplinaire.

Au collégial et à l'université, les compétences exigées sont encore essentiellement disciplinaires. Une formation préalable en psycho-pédagogie n'a pas été imposée aux enseignants de collège étant donné l'urgence d'embaucher un grand nombre d'enseignants sur une courte période de temps, dans les années 1970, et l'obligation subséquente d'assouplir les critères de sélection. Les critères d'embauche maintenant reconnus sont le diplôme universitaire de premier cycle dans la discipline enseignée,

l'expérience dans l'enseignement, et une expérience en milieu de travail pour les enseignants au secteur technique (CSE, 1991). Le CSE (1991) rappelle cependant que de nombreux enseignants en exercice ont suivi et suivent les cours de perfectionnement en pédagogie offerts dans les collèges mêmes par l'Université de Sherbrooke, dans le cadre du programme PERFORMA[1].

> Au collégial, plus de la moitié des enseignantes et enseignants ont participé aux activités de Performa, programme de perfectionnement à caractère pédagogique (Berthelot, 1991, p. 79).

L'inscription à PERFORMA a été plus répandue chez les enseignants du secteur technique que chez ceux du secteur préuniversitaire (Berthelot, 1991, p. 82). Cette statistique n'est pas étonnante puisque, en 1983-1984 (Grégoire et al., 1985), les professeurs du secteur technique étaient moins nombreux que ceux du préuniversitaire à détenir un diplôme en psycho-pédagogie.

Par ailleurs, plusieurs collèges se sont dotés, pour les enseignants du secteur préuniversitaire surtout, de critères d'embauche privilégiant une maîtrise, voire un doctorat (CSE, 1991). Les enseignants du secteur technique n'ayant pas de diplôme de premier cycle universitaire "appartiennent principalement à des programmes du secteur technique qui n'ont pas leur correspondance au niveau universitaire" (CSE, 1991, p. 40).

---

[1] Le mot PERFORMA provient de perfectionnement et formation des maîtres.

Dans les faits, entre 1983-1984 et 1988-1989, la proportion des enseignants "possédant une maîtrise ou un doctorat a triplé, passant de 13,5 % à 31 % pour la maîtrise et de 3,5 % à 11 % pour le doctorat (Corriveau, 1991; voir CSE, 1991, p. 40).

Une enquête récente (Berthelot, 1991) révèle que 88 % des enseignants du collégial ont 17 ans et plus de scolarité reconnue pour fins de traitement et 68 %, 18 ans et plus. La scolarité de maîtrise équivaut à 17 ans et demi au minimum. Aucun renseignement n'étant fourni sur les diplômes, on ne peut toutefois présumer que tous les enseignants ayant une scolarité de 18 ans ont effectivement une maîtrise; les crédits peuvent avoir été accumulés sans forcément mener à l'obtention d'un tel diplôme de deuxième cycle.

Enfin, une autre étude récente, menée par le Conseil économique du Canada, révèle que "la proportion d'enseignants qui détiennent un diplôme universitaire est passée de 40 % en 1968-1969 à plus de 80 % à la fin des années 80" (Conseil économique du Canada, 1992, p. 30). Cependant, il s'agit ici des enseignants de tous les niveaux, et pour l'ensemble du pays.

En France, les enseignants ont cherché à revaloriser leur profession en exigeant, entre autres, que tous les nouveaux enseignants possèdent un diplôme universitaire (Instance, 1990). En avril 1986, aux États-Unis, le groupe Holmes, formé des doyens

des facultés d'éducation d'une quarantaine d'universités américaines, présentait aux administrateurs de 123 universités publiques et privées un rapport décrivant son projet de réforme de la formation des maîtres dans le but de rehausser les standards et d'attirer des candidats de valeur vers l'enseignement (The Holmes Group, 1986).

Dans plusieurs pays, on cherche à hausser le niveau de formation des enseignants. En 1984, les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) mentionnaient que l'efficacité de la scolarité dépend d'un corps enseignant hautement qualifié et fortement motivé et qu'en conséquence, il fallait réexaminer les conditions d'enseignement, de recrutement, de formation, de statut, etc. (CSE, 1991). Tout cela se passe dans un contexte économique où le rendement de l'école est remis en question (CSE, 1991). Les entreprises veulent accroître leur productivité et leur niveau de compétitivité par le biais du rehaussement des compétences de la main-d'oeuvre. Il ne faut pas croire en effet que le but premier des États est de relever le statut de professionnel de leurs enseignants. S'ils le font, c'est par ricochet. N'empêche que la conjoncture est favorable aux enseignants qui pourraient en profiter pour redorer leur blason.

Au Canada, en 1992, près de 80 % des enseignants --tous niveaux confondus-- répondent au critère de formation universitaire liée au statut de professionnel. Une telle formation se comparerait alors avantageusement à celle des ingénieurs, architectes, avocats, comptables qui peuvent pratiquer leur profession dès la fin de leurs

études universitaires de premier cycle d'environ trois ou quatre ans, c'est-à-dire après seize ou dix-sept années de scolarité.

Il y a une dizaine d'années, au Québec, la formation de la moitié des enseignants du collégial répondait aux critères du statut de professionnel en ce qui touche la formation. En 1991, comme nous l'avons mentionné, 88 % des enseignants du collégial ont une scolarité reconnue pour fins de traitement de 17 ans et plus. À la formation initiale, il faut ajouter la formation continue. Nous aborderons ce thème dans la section traitant de la compétence.

b. Compétence

Voyons maintenant une autre caractéristique généralement reconnue aux professionnels, la compétence, et essayons de voir dans quelle mesure elle s'applique aux enseignants.

1) **Les professionnels**. L'une des caractéristiques attribuées aux professionnels est la compétence (Lieberman, 1956). Les professionnels doivent en effet obéir à des standards de compétence (Morin et Saint-Onge, 1987).

Pour l'Office des professions du Québec (1990), tout membre d'une corporation professionnelle est considéré comme professionnel à la condition, entre autres, qu'il ait les connaissances requises pour exercer ses activités. Qu'on parle de

connaissances abstraites ou d'expertise (Lamoureux, 1991), de savoir et de savoir-faire spécialisés (CSE, 1984; Roy, 1991), on s'entend pour dire que le professionnel a l'obligation d'être compétent et de le demeurer pour fournir des services de qualité (Lecompte, 1979). Les compétences supérieures reconnues par le client confèrent au professionnel son autorité (Morin et Saint-Onge, 1987).

Le professionnel doit, dans l'accomplissement de ses fonctions, faire usage de techniques intellectuelles reliées à la définition de problèmes, à la recherche de données pertinentes et à la formulation de solutions possibles. Dans la plupart des professions toutefois la maîtrise d'opérations manuelles est nécessaire.

> In most professions, mastery of physical techniques is required as well as mastery of intellectual techniques. Strictly speaking, all professions require physical operations in varying degrees. The point is that the physical activities of professional workers are guided by a high level of intellectual activity. In any case, it is not the absence of physical or manual operations, but the requirement of complex intellectual operations, that characterizes the professions (Lieberman, 1956, p. 2).

Associée de près à la compétence, se trouve l'expérience. En effet, on peut l'affirmer sans risque de se tromper, la compétence s'accroît avec les années de pratique professionnelle.

2) **Les enseignants**. La compétence exigée des professionnels se retrouve-t-elle chez les enseignants? Grâce aux recherches faites en sciences de l'éducation, les processus d'enseignement et d'apprentissage sont maintenant bien connus. Ces

recherches permettent de déduire avec précision la somme des habiletés nécessaires pour enseigner. Quatre types de compétences sont liés à l'exercice de la profession enseignante : une compétence disciplinaire, une compétence didactique, une compétence psycho-pédagogique et une compétence culturelle (CSE, 1991). Autrement dit, "pour enseigner l'anglais à John, (...) il faut connaître et aimer John, l'anglais et l'enseignement" (Boily, 1990; voir CSE, 1991, p. 24). L'enseignement exige également d'autres compétences de la part des professeurs : "(...) des compétences de médiation liées à l'interaction cognitive avec les élèves; des compétences d'organisation de l'étude liées au travail personnel des élèves" (Saint-Onge, 1990, p. 22).

"L'acte d'enseigner est interactif en ce sens qu'il a pour objet l'échange, le rapport entre personnes humaines responsables, le développement de l'autre (l'enfant, l'adolescent, l'adulte)" [Ministère de l'Éducation (MEQ), 1991, p. 7)]. Pour l'enseignant donc, il est essentiel de posséder à la fois savoir, savoir-faire et savoir-être.

Dans le rapport récent *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître* (1992), appelé aussi le rapport Pagé, le ministère de l'Éducation cite le Conseil supérieur de l'éducation qui, dans son rapport annuel 1990-1991,

> décrit l'enseignement comme un acte réflexif débouchant sur la créativité, un acte qui s'apparente à une "sorte de recherche" dans l'action, un acte

> qui exige que la pratique de l'enseignement "doit inclure en son coeur même, la transformation de l'expérience en savoir (MEQ, 1992, p. 7).

L'enseignement est aussi un acte complexe comprenant des tâches très diversifiées et exigeant "un vaste éventail de compétences et de qualités personnelles" (CSE, 1991, p. 24). C'est également un acte professionnel à cause du caractère essentiel du service rendu, des compétences qu'il exige, de l'autonomie qu'il suppose et de l'aspect éthique qui y est rattaché (CSE, 1991).

Certes, les enseignants pourraient servir d'exemples aux auteurs quand ces derniers mentionnent la nécessité pour les professionnels de rester compétents. L'entente collective de travail des enseignants de la FEC [Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CEQ)] (1990) présente des modalités qui favorisent le perfectionnement et prévoient le remboursement des frais encourus. Cependant, les montants prévus sont minimes, et les enseignants qui se perfectionnent assument une bonne part des coûts (CSE, 1991).

Les enseignants sont un bel exemple de formation continue, car il leur incombe de garder à jour leur savoir disciplinaire (CSE, 1991). D'ailleurs, les résultats de l'enquête faite par Berthelot (1991) démontrent qu'en plus du perfectionnement pédagogique offert dans le cadre de Performa --et dont on dit que plus de la moitié des enseignants du collégial y avait participé-- 64 % des enseignants ont suivi des cours à l'université dans les cinq années précédant l'enquête, et 32 % ont fait des

stages. En plus, 84 % ont participé à des congrès, colloques ou conférences et 81 %, à des activités de perfectionnement offertes lors des journées pédagogiques.

L'expérience est liée au facteur de compétence. Les acquis expérientiels, ou savoirs d'expérience, permettent d'intégrer les savoirs scolaires; en ce sens, ils sont essentiels : "la pratique est inséparable de la théorie" (CSE, 1991, p. 43). Au Canada, un enseignant avait en moyenne 15 ans d'expérience à la fin des années 1980 (Conseil économique du Canada, 1992). Quant aux enseignants du réseau collégial, la population interrogée pour l'enquête de Berthelot (1991) avait en moyenne 15,5 ans d'expérience. Les enseignants de cégep "ont acquis une vaste et riche expérience" d'éducateurs (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 117). L'acquisition des savoirs d'expérience

> où s'effectuent la synthèse et la synergie des compétences (...) constitue (...) une expertise unique et irremplaçable, dans la mesure même où "l'enseignement est un apprentissage de longue haleine" (OCDE, 1989; voir CSE, 1991, p. 26).

La compétence exigée des enseignants semble se comparer en qualité et en densité à celle exigée des professionnels en général, autant en ce qui a trait à la formation continue qu'à l'expérience. Cependant, les enseignants ont un champ de compétence qui leur est propre : "faire faire des apprentissages qui modifient les capacités intellectuelles des gens" (Saint-Onge, 1990, p. 22).

c. Éthique

L'éthique ou le recours à un code de déontologie est caractéristique du statut de professionnel. Les enseignants rejoignent-ils les professionnels à ce point de vue?

1) Les professionnels. Dans leur pratique, les professionnels observent un code d'éthique établi (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; CSE, 1984; Lamoureux, 1991; Lieberman, 1956; Roy, 1991). L'Office des professions (1990) exige d'ailleurs des corporations qu'elles élaborent un tel code. Ce code de déontologie impose "au professionnel des devoirs d'ordre général et particulier envers le public, ses clients et sa profession, notamment celui de s'acquitter de ses obligations professionnelles avec intégrité" (Office des professions, 1990, p. 30). Entre autres, les membres des corporations sont tenus au secret professionnel relativement aux renseignements confidentiels qui viennent à leur connaissance dans l'exercice de leur profession.

De plus, le statut de professionnel suppose la primauté de l'intérêt du client ou de la profession, c'est-à-dire que le professionnel devrait accorder plus d'importance aux services rendus qu'aux bénéfices obtenus (Lieberman, 1956). Selon Lieberman, les professionnels ne sont pas, à ce point de vue, mieux disposés que d'autres groupes de travailleurs. Cependant, les professions sont si bien organisées et contrôlées que les professionnels ne peuvent éviter certaines obligations, quelles que soient leurs dispositions.

Par exemple, au Québec, le Code des professions oblige chaque corporation à se doter d'un comité d'inspection professionnelle ayant pour fonction de surveiller l'exercice de la profession par les membres. Ce comité est composé de trois membres de la corporation. Le Code prévoit de plus la formation, au sein de chaque corporation, d'un comité de discipline chargé de recevoir toute plainte formulée contre un professionnel (Office des professions, 1988). Ce dernier comité est composé de deux membres de la corporation et d'un avocat. L'avocat, qui agit à titre de président du comité, doit avoir au moins dix ans de pratique; il est désigné par le Gouvernement après consultation du Barreau. Que se passe-t-il si la plainte est formulée à l'endroit d'un membre du Barreau? Les trois membres du comité de discipline sont-ils des avocats? En effet. Le président est désigné de la façon prévue par le Code des professions; quant aux deux autres avocats, ils sont choisis à partir d'une liste du Barreau[1].

Le public peut porter plainte auprès du syndic, membre lui-même de la corporation, qui juge de la pertinence de soumettre la plainte au comité de discipline. Bien que les audiences de ce comité soient publiques depuis 1986, peu de gens s'y présentent, puisque les dates et les lieux d'audition ne sont pas publiés (Prégent, 1992). En 1990-1991, selon le rapport annuel de l'Office des professions, seulement 10 % des plaintes ont été transmises au comité de discipline par le syndic.

---

[1] Conformément à l'article 92, chapitre B-1 de la Loi sur le Barreau. Ces renseignements nous ont été donnés par l'Office des professions du Québec.

2) **Les enseignants**. Que se passe-t-il dans l'enseignement à ce sujet? Il existe un Code d'éthique de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) daté de 1968. On y trouve les devoirs de l'enseignant envers les élèves, les parents, la société, l'employeur, ses collègues et la profession. Cependant, le Congrès de 1969 de la CEQ rejette le projet de refonte de ce code d'éthique.

> La CEQ abandonne alors définitivement l'idée même d'un code d'éthique et des pouvoirs de sanctions qui en découlent pour ne conserver qu'un comité de discipline n'ayant désormais que des fonctions "syndicales". Ce comité de discipline est disparu en 1974 en même temps que la Corporation (CEQ, 1984, p. 20).

La profession d'enseignant ne s'inspire donc pas d'un code d'éthique accepté par les membres (CSE, 1984). Il n'existe pas non plus dans l'enseignement de comité d'inspection professionnelle ou de comité de discipline. Cependant, la profession d'enseignant comporte

> une composante éthique, aspect fondamental de la conscience professionnelle, dont un engagement dans l'acte pédagogique, une réelle disponibilité et une préoccupation d'une prestation de qualité constituent l'assise première (CSE, 1990, pp. 34-35).

La Loi sur l'instruction publique précise "les droits et les devoirs dévolus à l'enseignant ou à l'enseignante" (MEQ, 1992, p. 8). De plus, l'entente collective de travail (FEC/CEQ, 1990, article 5-18.00) prévoit les procédures à suivre en cas de sanctions que voudrait imposer le collège à un enseignant qui cause "au collège, à ses membres, à son personnel ou aux étudiantes et étudiants un préjudice qui, par sa

gravité et sa nature, nécessite une intervention immédiate" (FEC/CEQ, 1990, p. 107). L'enseignant peut alors être suspendu temporairement. Le cas est par la suite étudié dans les rencontres collège-syndicat prévues à l'article 4-3.00 de l'entente (1990). Finalement, l'enseignant peut être réintégré sans préjudice ou être amené à faire parvenir une lettre de démission au Collège.

Peut-on dire que les enseignants réussissent à accorder plus d'importance aux services rendus qu'aux bénéfices obtenus, comme tout professionnel est censé le faire, selon Lieberman (1956)? L'histoire montre que l'intérêt des clients-élèves est parfois sacrifié à celui des enseignants. Les quatre grèves générales vécues entre 1972 et 1983 (Tardif, 1991) pour améliorer les conditions salariales ou les conditions de travail, ou même pour soi-disant améliorer à long terme la qualité de l'enseignement, en sont des exemples (Bélanger, 1979).

Il faut se rappeler toutefois que de telles manifestations de mécontentement ne sont plus désormais l'apanage exclusif des syndicats; nous avons rappelé plus haut que les médecins eux-mêmes ont participé massivement à des journées d'études en 1991. Comme, depuis 1973, les corporations doivent défendre les intérêts des usagers et non ceux de leurs membres, les professionnels ont mis sur pied des syndicats professionnels puisque, en principe, ils ne peuvent plus compter sur leur corporation pour protéger leurs intérêts (Prégent, 1992).

En ce qui concerne l'éthique donc, les enseignants exercent leur profession selon les droits et devoirs précisés dans la Loi de l'instruction publique ou s'en tiennent à des règles personnelles, ce que Morin et Saint-Onge (1987) appellent une *éthique intérieure*. Ils n'adhèrent pas à un code d'éthique établi.

Les enseignants, tout comme les professionnels, possèdent les caractéristiques personnelles reconnues à ces derniers. Ils ont reçu une formation universitaire et ont la compétence nécessaire pour exercer leurs activités professionnelles. Cependant, il n'existe pas de code d'éthique à leur intention.

2. Caractéristiques relatives à l'exercice de la profession

Certaines caractéristiques des professionnels sont reliées à l'exercice même de la profession : l'autonomie, la responsabilité et l'appartenance à une organisation professionnelle.

a. Autonomie

Le professionnel doit jouir d'une autonomie à la fois comme individu dans l'exercice de sa profession et comme membre d'un groupe professionnel.

1) Autonomie individuelle

Comment l'autonomie individuelle des professionnels se compare-t-elle à celle des enseignants?

a) **Les professionnels**. La pratique d'une profession doit permettre une autonomie considérable à ses membres en tant qu'individus (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; Lamoureux, 1991; Lieberman, 1956; Office des professions, 1988; Roy, 1991). Le professionnel jouit également d'une autonomie intellectuelle (Lecompte, 1979). Il doit avoir la possibilité d'exercer son jugement librement à propos d'un éventail de problèmes (Lieberman, 1956). En effet, les décisions des professionnels ne sont pas contrôlées et ne sont pas prises en fonction de séquences pré-établies (Morin et Saint-Onge, 1987).

L'autonomie dont il est question dans les ouvrages consultés ne fait pas nécessairement référence à un travail autonome exercé en cabinet privé, sauf pour Instance (1990). Le professeur Poupart de la faculté de droit de l'Université de Montréal, spécialiste en droit des professions, mentionne toutefois que le fait pour des professionnels d'exercer seuls "milite en faveur d'un encadrement qui leur sera profitable tout autant qu'au public" (Prégent, 1992, p. 9). L'autonomie dont il s'agit surtout vient du fait que le professionnel, face à une situation donnée, doit utiliser son seul jugement pour prendre des décisions ayant des conséquences importantes.

b) **Les enseignants**. Est-ce que les enseignants jouissent d'une telle autonomie dans l'exercice de leurs fonctions? Le rapport Pagé (1992), évoquant l'importance de l'autonomie de pratique pour l'enseignant, mentionne que cette "autonomie

professionnelle (...) n'est cependant pas totalement absente dans l'exercice actuel de la profession" (p. 8).

Le rapport Pagé (1992) reconnaît à l'enseignant des droits se rapportant "d'abord à l'autonomie dans les modalités d'intervention pédagogique et dans le choix des instruments d'évaluation des élèves" (p. 8). Toutefois, le seul fait qu'on en vienne à *reconnaître* des droits à l'enseignant n'indique-t-il pas déjà une perte d'autonomie?

L'enseignant est autonome dans sa classe (CEQ, 1991). En effet, l'enseignant jouit d'une autonomie considérable quant à la prise de décisions. En phase interactive, par exemple, pendant chaque heure en classe, un enseignant prend plus de deux cents décisions (Goodlad, 1984). Perrenoud (1983; voir CSE, 1991) parle d'une multitude de micro-décisions de tous ordres. L'enseignant a aussi une autonomie certaine dans la phase de préparation de ses cours et d'évaluation des apprentissages. En conséquence, pour le noyau de sa tâche d'enseignement, le professeur de cégep jouit sans conteste d'autonomie professionnelle.

Toutefois, une des conclusions du rapport Grégoire (1985) est que "l'autonomie professionnelle est pratiquement inexistante" (p. 132). Les auteurs citent Alain Touraine (1984, voir Grégoire et al., 1985) qui dit:

> Dans les sociétés industrielles, (...) on assiste à la disparition de l'autonomie professionnelle... L'activité professionnelle est de plus en plus

> directement définie en termes de rôles occupés dans un système de communications (p. 132).

Paul (1979) parle plutôt d'une autonomie amoindrie par la centralisation progressive du MEQ qui impose ses directives par le biais des Cahiers de l'enseignement collégial, entre autres.

Pourtant, l'enseignant au niveau postsecondaire "possède une grande marge de manoeuvre qui recoupe ce qu'on appelle la liberté d'enseignement" (CSE, 1990, p. 34). Il doit établir des plans de cours qui constituent la bible de son enseignement : pour chaque cours sont inscrits les objectifs poursuivis, le contenu, les approches pédagogiques privilégiées, le type d'évaluation, le manuel de classe choisi, la bibliographie suggérée, les exigences linguistiques, les règles du jeu en ce qui a trait à la fréquentation des cours, etc.

Il ne faut pas confondre l'autonomie dans la pratique quotidienne et l'autonomie quant aux contenus de cours et aux programmes. Comme individu, l'enseignant profiterait donc d'une certaine autonomie professionnelle, voire même d'une autonomie certaine, dans sa classe même, à tous les niveaux d'enseignement. Pour le reste, d'après les auteurs, le degré d'autonomie varierait selon les niveaux. Aucun enseignant des niveaux primaire, secondaire et collégial, par exemple, n'a de prise directe sur les programmes. Il doit se conformer aux programmes établis par les ministères en

collaboration avec les comités pédagogiques de coordination provinciale, au collégial tout au moins.

Hamon (1984, voir Grégoire et al., 1985) mentionne que "statutairement, un enseignant est totalement encadré. Professionnellement, il est totalement isolé" (p. 38). De son côté, un professeur du collégial, président de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, affirme que "dans le réseau collégial québécois, l'autonomie coïncide souvent avec l'isolement" (Faucher, 1991, p. 36). Cela peut sembler paradoxal puisque les enseignants du collégial sont regroupés en département, lieu d'échanges disciplinaires et pédagogiques s'il en est un, et qu'ils ont, en principe, le loisir de travailler en équipe. Il semble pourtant que l'enseignant du collégial préfère agir seul et protéger ainsi sa marge de liberté.

> Ce faisant, il élimine évidemment les regards évaluateurs mais il ferme aussi la porte aux ressources de collègues qui pourraient partager son fardeau et lui venir en aide à l'occasion (Faucher, 1991, p. 36).

Les enseignants du collégial (94 %) sont très satisfaits de l'autonomie professionnelle dont ils bénéficient dans leur enseignement (CSE, 1991).

2) Autonomie comme groupe

Les professionnels et les enseignants jouissent-ils d'une autonomie semblable ou équivalente, en tant que groupe?

a) Les professionnels. La pratique d'une profession libérale doit permettre une autonomie aux membres en tant que groupe. Regroupés en corporation ou en association, les professionnels doivent également avoir l'autonomie nécessaire dans la réglementation de la profession (Lieberman, 1956).

Selon Lessard (1991), la professionnalisation n'est perçue comme complète et réussie que

> lorsque le groupe de professionnels obtient un quasi monopole sur le champ d'activité, contrôle la formation et l'accès à la profession et jouit d'une grande autonomie dans la conception et l'exécution du travail (Lessard, 1991, p. 18).

b) Les enseignants. Les enseignants forment-ils un groupe ayant l'autonomie associée à la désignation de professionnel? S'ils ont une autonomie certaine dans leur salle de cours, à tous les niveaux d'enseignement, les enseignants toutefois en ont peu en tant que groupe professionnel.

En effet, ces derniers ne participent pas à l'élaboration des programmes pour les futurs enseignants des facultés d'éducation; ce que peuvent faire les membres des corporations reconnues par le Code des professions du Québec pour la formation de leurs futurs membres. Pour ce qui est de l'enseignement, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, de concert avec les universités, s'occupe de ces programmes.

Les enseignants ne réglementent pas non plus l'accès à la profession, comme le font par exemple les avocats et les notaires avec les examens du Barreau et de la Chambre des notaires, ou les comptables avec les examens de l'Ordre des comptables. C'est le ministère de l'Éducation qui émet les permis d'enseigner aux personnes ayant terminé leur formation à l'université. C'est encore lui qui émet des brevets d'enseignement à ces mêmes personnes après deux ans d'enseignement, ces deux années étant considérées comme une période de probation (CSE, 1991).

Compte tenu de la responsabilité de l'enseignant,

> on comprend facilement que le gouvernement, par la voie du ministre de l'Éducation, ait voulu lui-même sanctionner la formation et l'entrée en fonction de tels professionnels (MEQ, 1992, p. 8).

Cela se comprend-il si facilement? Pourquoi ce contrôle gouvernemental est-il nécessaire pour les enseignants et pas pour les professionnels reconnus par le Code des professions? Il est vrai que la responsabilité des enseignants est grande, nous en parlerons plus loin, mais celle d'autres professionnels également. On peut à juste titre se demander si, dans l'enseignement, une corporation professionnelle ne pourrait pas jouer, avec une efficacité au moins égale, le rôle que s'est attribué l'État?

Finalement, les enseignants ne réglementent pas non plus les excès de la profession, comme le font les corporations. Ces derniers doivent constituer un comité de discipline, comme le prévoyait le code d'éthique de la CEQ rejeté en 1969. L'entente collective de travail des enseignants ne prévoit aucun mécanisme d'évaluation ou

d'autorégulation de la profession. De toute manière, le syndicat protège ses membres. Les enseignants comme groupe ne possèdent pas le pouvoir légal de contrôler la qualité du service professionnel qu'ils offrent (CSE, 1984).

En ce qui concerne la pratique de la profession, les enseignants contribuent à en élaborer les conditions par l'intermédiaire de leurs syndicats, conjointement avec le gouvernement et les institutions : chez les enseignants, c'est la convention collective qui régit les conditions de pratique, tout comme chez les autres corps de métiers regroupés en syndicats.

En somme, dans le monde de l'enseignement, les pouvoirs ordinairement confiés aux corporations professionnelles sont exercés en grande partie par le ministère de l'Éducation (CSE, 1984) et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en ce qui touche la formation et l'accès à la profession. Pour ce qui est de la pratique et des sanctions, il faut se tourner vers les ententes collectives de travail négociées par leurs syndicats.

Quant à la surveillance ou au contrôle de la qualité des services rendus, il n'existe pas de mécanisme formel d'évaluation par la profession elle-même, ni d'ailleurs par le Ministère ou les syndicats. Pourtant, "plus on va loin dans l'autonomie professionnelle, et plus on doit répondre publiquement de l'exercice de ses actes" (CSE, 1991, p. 34). Mais, dans l'ensemble, on ne pratique pas "de façon méthodique, outillée, en

un mot, institutionnelle, l'évaluation de l'enseignement" (CSE, 1991, p. 35). Cette absence d'évaluation de l'enseignement est difficilement compatible avec les divers aspects du professionnalisme et la qualité de l'éducation (CSE, 1991).

b. Responsabilité

Qu'en est-il des différences ou des similitudes entre la responsabilité des professionnels et celle des enseignants?

1) **Les professionnels**. La profession doit exiger de ses membres qu'ils assument pleinement la responsabilité des jugements portés et des gestes posés dans l'exercice normal de leurs fonctions (Lieberman, 1956).

Ce haut degré de responsabilité des professionnels (Carr-Saunders, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975) provient de la gravité du préjudice ou des dommages qui pourraient être subis par la clientèle si leur compétence ou leur intégrité n'étaient pas contrôlées par la corporation (Office des professions, 1988).

En effet, les professionnels sont d'autant plus responsables qu'il est difficile, pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature, de porter un jugement sur leurs activités (Morin et Saint-Onge, 1987; Office des professions, 1988). Plus le professionnel est autonome, comme individu et comme groupe, plus s'accroît sa responsabilité. En effet, exercer seul une profession ajoute à la

responsabilité. De plus, le fait que la corporation, elle-même autonome, ait un pouvoir de sanction sur le professionnel, accroît la responsabilité de celui-ci.

Cette responsabilité du professionnel serait plus grande que celle de la personne exerçant un métier à cause du lien direct et privilégié entre le service rendu et le client. En effet, la relation qu'entretient un professionnel avec son client a un caractère personnel en raison de la confiance particulière que ce dernier est appelé à témoigner au professionnel (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; Office des professions, 1988) . Le CSE (1984) parle même d'une relation privilégiée, parfois exclusive, entre le professionnel et son client. Le caractère personnel et confidentiel de cette relation ajoute à la responsabilité du professionnel. Le plombier ou le menuisier, même s'ils ont parfois une grande responsabilité à cause des travaux qu'on leur confie, sont des employés. Ils ne sont pas seuls à porter la responsabilité : leurs employeurs sont engagés dans cette responsabilité au moins autant, sinon plus qu'eux. Ce qui n'est pas le cas du professionnel.

2) **Les enseignants**. Quelle est la responsabilité de l'enseignant? "La profession d'enseignant (...) vise l'apprentissage et le développement des étudiants, à travers la richesse d'un rapport humain global" (MEQ, 1992, p. 8). Car les enseignants doivent "guider des personnes dans leurs apprentissages et leur développement personnel" (MEQ, 1992, p. 8).

Au postsecondaire, la responsabilité de l'enseignant est à la fois personnelle et collective. En effet, l'enseignant a d'abord une responsabilité personnelle : il doit poursuivre sans cesse son ouverture culturelle et se tenir à jour dans sa discipline, mais il doit aussi demeurer "créateur en pédagogie" (CSE, 1990, p. 34). Il doit entretenir le souci de connaître le mieux possible ses étudiants dans leurs caractéristiques, leurs besoins, leurs aptitudes et leurs motivations.

De plus, nous avons vu que l'enseignant prend de nombreuses décisions (Goodlad, 1984) dont certaines sont très importantes pour les élèves. En effet, dans les phases d'évaluation, l'enseignant doit prendre des décisions qui peuvent être d'une importance cruciale pour l'élève se situant à la frontière de l'échec. Ces décisions ne sont pas contrôlées par une autre instance (Morin et Saint-Onge, 1987). L'enseignant en porte l'entière responsabilité. Il peut cependant profiter du soutien de la coordination départementale, responsable d'assurer la qualité des cours en vertu de l'entente collective de travail. Mais une telle attitude ne semble pas courante (Faucher, 1991).

Les enseignants assument également des responsabilités collectives face au département et à l'établissement. Comme membres d'un département,

> [ils] peuvent participer à la définition de critères de sélection qui assurent une relève de qualité, à l'évaluation de l'enseignement de leur discipline, à l'appréciation des plans de cours au regard des objectifs poursuivis, à la mise en oeuvre d'une politique d'évaluation des apprentissages, au soutien à apporter à chaque enseignant, à la formation continue et au ressourcement de l'ensemble des membres du département (CSE, 1990, p. 35).

Comme membres d'un établissement,

> ils sont appelés à participer, par exemple, à des regroupements par programme, à des commissions d'études, à des recherches pédagogiques multidisciplinaires ou encore à une commission ou un conseil pédagogique. Leur responsabilité professionnelle va jusque-là, en matière pédagogique : partager les préoccupations de la formation de l'ensemble des étudiants de l'établissement, chercher les moyens institutionnels d'assurer la relève et se soucier de la qualité de la formation par programme (CSE, 1990, p. 35).

Pour ce qui est de la responsabilité, trois attributs sont souvent reconnus comme étant typiques des professions : l'exclusivité de la pratique, l'impossibilité pour le client d'évaluer les services reçus, la relation de confiance. Comment ces trois caractéristiques s'appliquent-elles à l'enseignement?

a) Exclusivité de pratique. Ainsi que nous l'avons indiqué dans une note antérieure, par exercice exclusif, le Code des professions (1990) entend que toute personne est obligée de détenir un permis valide et approprié délivré par sa corporation pour exercer sa profession. Le Code réglemente également les professions à titre réservé. Dans ce cas, le titre est réservé au détenteur du permis, membre d'une corporation, mais certaines activités professionnelles peuvent être exercées par des non-membres.

Toutefois, même si l'enseignement n'est pas une profession à exercice exclusif ou à titre réservé, les services offerts par les enseignants ne peuvent être exécutés par les

élèves ou les étudiants (Paul, 1979). Ils ne devraient pas l'être non plus par n'importe quel autre adulte non enseignant, bien qu'aucune loi ne l'interdise. Bien sûr, un enseignant peut, pour des périodes brèves, être remplacé par un suppléant ou un substitut. Cependant, pour un apprentissage équivalent par les élèves, c'est-à-dire pour un service de qualité équivalente, la personne remplaçante devrait être, à notre avis, un autre enseignant de la même discipline. En somme, tout comme un architecte ne peut être remplacé que par un autre architecte dans l'exercice de sa profession, de même un enseignant de mathématiques devrait être remplacé par un autre enseignant de mathématiques. Autrement, s'ensuit une déqualification de la profession et des services rendus. L'histoire nous apprend que, quand la société a voulu enlever du pouvoir aux artisans (les ancêtres des professions corporatistes), elle a mis ces derniers face à des technologies qui les rendaient interchangeables.

b) **Évaluation des services d'enseignement**. Les services des professionnels ne peuvent être évalués par le client, disent les auteurs. C'est le cas également en ce qui a trait aux services rendus dans l'enseignement : l'évaluation ne peut en être faite par les élèves ou les étudiants (Paul, 1979). Bien sûr, une forme d'évaluation empirique et informelle, au moins partielle, peut être faite par les élèves, surtout à partir du moment où ils atteignent la fin du secondaire. Au collégial, au tout début des années 1970, un questionnaire d'évaluation appelé *Perception étudiante de la relation*

professeur/étudiant (PERPÉ)[1] circulait dans les collèges. À la fin de chaque session, dans certains collèges du réseau, les étudiants étaient appelés à évaluer l'enseignement reçu et l'enseignant. Ce questionnaire d'évaluation était considéré comme un outil de perfectionnement pédagogique des professeurs (Renaud, 1975) par le biais de la perception que leurs élèves avaient d'eux. Cet outil est encore disponible dans les collèges. Il a même été adapté pour le niveau secondaire par CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation), qui met également à la disposition des enseignants les ressources pour l'analyse des résultats.

De même, les services rendus par l'enseignant peuvent difficilement être évalués par le public. Un tel état de faits a suscité une initiative de la part de la revue *L'actualité* (1991, 1992). En effet, le public a pu consulter en 1991 et en 1992 un palmarès établi par ce magazine. Les journalistes ont tenté de faire une évaluation des collèges et des enseignements pour aider le public et les futurs élèves à faire un choix en connaissance de cause. Ces palmarès voulaient combler une lacune. Il est évident qu'un organisme indépendant pourrait prendre le relais et procéder à l'évaluation des enseignements et des collèges, à partir de critères qui pourraient faire consensus.

Mais comment savoir qu'un enseignement est de qualité? Comment évaluer le rendement des enseignants? Est-ce par le niveau de connaissances acquises par les

---

[1] Test élaboré par Françoys Gagné pour évaluer les perceptions étudiantes de l'enseignement collégial et des enseignants.

élèves? Niveau qui pourrait être testé par le biais d'un examen national? Ou bien par le taux de placement des diplômés du secteur technique? Pour qu'on en vienne à évaluer les cégeps dans la presse, il faut bien admettre que le problème est d'importance. D'ailleurs, de nombreux mémoires soumis à la Commission parlementaire sur les cégeps, à l'automne 1992, ont présenté l'évaluation comme étant un critère majeur pour assurer la crédibilité des diplômes et des institutions. Pourquoi évaluer les cégeps? Pourquoi pas les hôpitaux? les bureaux d'avocats? les cliniques médicales? Sans doute parce que tout découle des institutions d'enseignement dont dépendent la compétence et l'efficacité des futurs médecins, avocats, administrateurs d'hôpitaux, infirmiers, techniciens, etc.

c) **Relation enseignant/élève**. Quant à la relation professionnel/client, les enseignants, eux-mêmes interrogés, ont mis en évidence la relation pédagogique maître/élève. Ils disent que cette relation les distingue des autres professionnels (CSE, 1984). Cependant, la relation enseignant/élève n'a pas un caractère confidentiel au même titre que la relation médecin/patient (qui, habituellement, a lieu en privé) puisque l'enseignement se donne dans les salles de cours, c'est-à-dire en public. Malgré cela, il s'agit d'une relation importante d'abord par sa durée, mais aussi par l'intensité qu'elle peut atteindre en raison de l'influence naturelle du professeur sur ses élèves et sur leur formation. En effet, l'enseignant détient "un pouvoir de compétence ou d'expertise et un pouvoir institutionnel" (CSE, 1991, p. 22), celui d'évaluer ses élèves, entre autres. Cette relation entre un professeur et ses élèves

n'est pas seulement fonctionnelle. Le rapport qui s'établit entre eux "a une valeur éducative en lui-même (...)" (Inchauspé, 1986, p. 25). La relation maître/élève est aussi, par moments, une relation d'aide (CSE, 1991). Les rapports humains que les enseignants entretiennent avec leurs élèves constituent l'aspect le plus réconfortant de la profession (CSE, 1991). Inchauspé (1986) mentionne qu'une des deux périodes décisives en éducation est la fin de l'adolescence. "C'est pourquoi, parmi les différents ordres de l'enseignement, le cégep occupe une position stratégique importante (...)" (p. 2).

La responsabilité de l'enseignant est grande; on peut dire que, en dehors des contingences matérielles reliées à l'enseignement et assumées par les établissements, l'enseignant est le seul responsable des services qu'il offre à ses élèves, à l'intérieur des programmes déjà établis par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. L'enseignant reconnaît avoir un rôle central à jouer dans l'apprentissage des élèves (CSE,1991).

c. Appartenance à un regroupement professionnel autonome

Une des caractéristiques du statut de professionnel est l'appartenance à une organisation professionnelle autonome. Comment professionnels et enseignants se comparent-ils à ce point de vue?

1) **Les professionnels**. Par opposition aux gens de métiers, regroupés en syndicats, les professionnels sont regroupés au sein d'associations professionnelles (Frère Untel, 1960). En effet, les professionnels doivent accepter d'oeuvrer au sein d'organisations professionnelles autonomes (Lieberman, 1956). "Professional associations are essential to protect the rights of the professionals and the society which they serve" (Lieberman, 1956, p. 11). Les professionnels doivent être regroupés dans une organisation (ordre professionnel) attestant la compétence, fixant les règles professionnelles et assurant la discipline (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975).

C'est aux professionnels qu'il appartient de déterminer les exigences professionnelles de leur profession; leurs revendications doivent être posées à eux-mêmes par eux-mêmes (Frère Untel, 1960). D'ailleurs, la Loi des professions ne s'applique qu'à des corporations dûment constituées.

Les professionnels doivent réglementer l'accès à la profession et la pratique pour promouvoir de hauts standards de pratique et élever le statut social et économique des membres (Lieberman, 1956). Les corporations serviraient l'intérêt public par le biais de standards et de conditions de pratique de haut niveau. Ici au Québec, nous l'avons mentionné, les corporations sont tenues par la loi de servir les intérêts du public d'abord et avant tout.

Les associations professionnelles sont également utiles, car en raison des valeurs, conceptions et attitudes communes à une profession (Faucher, 1991), le professionnel s'identifie plutôt à sa profession qu'à l'institution à laquelle il est attaché (Lamoureux, 1991; Morin et Saint-Onge, 1987).

2) **Les enseignants**. Chez les enseignants, il existe, à tous les niveaux d'enseignement, de très nombreuses associations regroupant les enseignants par discipline. Trente-neuf associations d'enseignants sont regroupées au sein du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (Ligneau et al., 1991). La décennie 1980 a également vu naître quatre centres locaux d'enseignants (CLÉ) qui favorisent les interactions entre enseignants désireux de se ressourcer et de se perfectionner (Bourduas, 1991). Car, comme les professionnels, les enseignants s'identifient à leurs pairs. Il existe une solidarité entre professeurs (Faucher, 1991). "(...) c'est surtout avec les collègues de leur discipline ou spécialisation que les [enseignants] entretiennent des relations professionnelles" (Grégoire et al., 1985, p. 69).

Bien qu'il existe de nombreuses associations professionnelles disciplinaires, les enseignants, comme groupe, ne sont pas constitués en corporation mais en plusieurs syndicats. Au Québec, les enseignants ne sont plus regroupés en corporation depuis 1974.

> Les professeurs se sont réfugiés dans les centrales syndicales, contrairement aux autres grands corps sociaux (médecins, avocats, ingénieurs, etc.)

> qui, eux, ont conservé leur lieu professionnel respectif (Caron, Desbiens, Desmeules, Tremblay, 1992, p. B-3).

Il faut dire toutefois qu'on trouve chez les enseignants du collégial "une large désaffection par rapport au syndicat ou au syndicalisme" (Grégoire et al., 1985, p. 75).

Tout de même, les conditions de pratique de l'enseignement découlent plutôt de la syndicalisation que de la professionnalisation. En ce sens, les enseignants seraient plus près du métier que de la profession. Cependant, étant donné les changements survenus dans les conditions de pratique des professionnels, étant donné également que, depuis 1973, les corporations doivent d'abord protéger le public, on retrouve de plus en plus fréquemment aujourd'hui des syndicats regroupant des professionnels. Il faut ajouter que, tout en étant syndiqués, ces professionnels sont également membres de leur corporation professionnelle respective!

Pourtant, les enseignants eux-mêmes devraient déterminer les standards de compétence exigés dans leur profession. Leur statut de professionnel en dépend.

> Teachers cannot expect to achieve professional status until the teachers themselves participate in the drive toward professionalization (Lieberman, 1956, p. 13).

Néanmoins, les enseignants québécois, interrogés dans le cadre d'une enquête sur la condition enseignante, n'ont en aucune façon réclamé de régir seuls l'accès à la

profession et sa pratique (CSE, 1984). Comme nous l'avons mentionné, à une exception près, les enseignants comme groupe n'ont jamais demandé à être reconnus par le Code des professions.

Parmi les caractéristiques relatives à l'exercice de la profession et rattachées aux professionnels, les enseignants en possèdent deux, à savoir, l'autonomie professionnelle en classe et la responsabilité face aux services rendus. Cependant, n'appartenant pas à un regroupement autonome, ils ne possèdent pas l'autonomie nécessaire pour réglementer leur profession.

3. Caractéristiques relatives à l'influence dans la société

Le troisième groupe de caractéristiques généralement reconnues aux professionnels a trait à l'influence de ces derniers dans la société : le rôle joué, la reconnaissance et le prestige qui en découlent.

a. Rôle social

Le rôle social des enseignants a-t-il quelque chose en commun avec celui des professionnels?

1) **Les professionnels**. Plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance du rôle joué par les professionnels dans la société (Carr-Saunders et Wilson, 1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975; Lecompte, 1979; Morin et Saint-Onge, 1986; Roy, 1991;

Stafford, 1979). Lieberman (1956) va même jusqu'à dire que le professionnel procure un service essentiel et bien défini dans la société, c'est-à-dire un service jugé tellement important qu'une société décide que tous ses membres en ont besoin et y ont droit, quelle que soit leur situation financière. Cette caractéristique n'est toutefois pas retenue comme critère par le Code des professions du Québec.

2) **Les enseignants**. Selon Postman (1981; voir Saint-Onge, 1990), l'éducation, c'est "la réponse d'une culture aux questions d'une période donnée" (p. 3).

> Les questions d'aujourd'hui portent sur le savoir et son application technologique. L'enseignement, dès lors, devrait apparaître comme le service essentiel de développement des savoirs (Saint-Onge, 1990, p. 3).

Les enseignants procurent donc un service essentiel (CSE, 1991). Au Québec, l'enseignement est considéré comme étant en plus un service public (CSE, 1991; MEQ, 1992). Au Québec, l'enseignement répondrait même à la notion de service essentiel telle que vue par Lieberman (1956) : tous y ont accès.

Le service offert par les enseignants est-il bien défini? Les théories actuelles en sciences de l'éducation fournissent de plus en plus d'éléments qui permettent de mieux cerner l'acte d'enseigner. Elles contribuent à éclairer le débat et à le faire avancer.

L'enseignement peut être défini comme

> un système de tâches visant la mise en relation d'un élève, d'un contenu et d'un enseignant dans le but de susciter le développement de

> l'intelligence de l'élève dans un domaine donné de la culture humaine (Morin et Saint-Onge, 1986, p. 30).

Le processus d'enseignement selon Jackson (1968; voir Morin et Saint-Onge, 1986) comprend les phases préactive, interactive et postactive, c'est-à-dire préparation et prestation des cours, évaluation des apprentissages.

L'enquête de Carlos (1974) sépare les tâches des enseignants en cinq catégories générales : préparation à long terme, préparation à court terme, prestation, évaluation et activités connexes. Ces cinq catégories distinguent 56 éléments de tâche. De plus, on ajoute souvent à la préparation, à la prestation et à l'évaluation, des tâches d'adaptation des cours et d'encadrement (Comité d'étude de la tâche, 1988). Les services offerts dans l'enseignement sont donc plutôt bien définis.

Peut-on dire que les enseignants jouent un rôle social? Ils participent à la mission d'éducation des jeunes que la société leur confie par l'intermédiaire des différents ministères (CSE, 1991). De plus, les enseignants occupent une position cruciale dans la société, puisque tous les professionnels eux-mêmes acquièrent leurs connaissances dans les institutions d'enseignement (Lieberman, 1956). En effet, non seulement les enseignants doivent-ils préparer la relève en enseignement proprement dit, mais c'est à eux également qu'il revient de former tous les autres futurs professionnels.

> Since professional workers receive their training in educational institutions, educators occupy a very crucial position in our society. They must prepare the practitioners not only of their own occupation but of all the

> other professions as well (Lieberman, 1956, p. 9). The services of teachers are vital for the welfare of the country and of every individual. Beyond this, the nation's teachers directly influence the quantity and quality of the services provided by all the other professions (National Manpower Council, 1953; voir Lieberman, 1956, p. 9).

De surcroît, ils sont tenus de par leur profession de jouer un rôle actif pour que tous aient un droit égal à l'éducation (Lieberman, 1956); cela par l'entremise de leurs regroupements professionnels.

En raison du rôle social qu'ils sont appelés à jouer, les enseignants exercent une influence certaine dans la société.

> Le système d'éducation repose sur les enseignants, auxquels il incombe de transmettre aux enfants et aux jeunes adultes les connaissances, les compétences et --dans une large mesure-- les valeurs que la société juge les plus importantes pour eux une fois leurs études terminées (Conseil économique du Canada, 1992, p. 29).

De plus, à lui seul, le poids démographique des enseignants, comme groupe professionnel, accentue l'idée que

> au Canada, l'éducation est une activité importante. En 1990-1991, le pays comptait 293 000 enseignants à temps plein aux niveaux primaire et secondaire, et 62 500 au niveau postsecondaire (Conseil économique du Canada, 1992, p. 29).

À l'instar des autres professionnels, l'enseignant joue un rôle social important. Peut-être plus que les autres professionnels, il exerce une grande influence dans la société en raison de l'ampleur de sa mission sociale.

b. Reconnaissance et prestige

Les membres des professions profitent de la reconnaissance sociale et jouissent d'un prestige en raison de leur statut. Les enseignants bénéficient-ils des mêmes avantages?

1) Les professionnels. Le statut de professionnel se caractérise par la reconnaissance et le prestige rattachés à la profession. La définition du dictionnaire Robert fait référence au prestige de la profession par la position sociale de ceux qui l'exercent. Le professionnel, de par son statut, imposerait donc le respect, l'admiration.

Historiquement, les membres des professions appelées libérales ont constitué une classe sociale privilégiée, respectée et prestigieuse. Ils ont également joui d'une reconnaissance sociale. Le professionnel possède en effet une autorité qui lui est conférée par la reconnaissance de ses compétences supérieures par le client (Morin et Saint-Onge, 1986).

De nos jours, il faut, pour certaines professions, mettre un bémol à de telles affirmations. La société ne semble plus accorder aux avocats, par exemple, la cote de prestige et de respectabilité systématique qu'elle leur accordait il y a seulement une trentaine d'années.

2) Les enseignants. Les enseignants jouissent-ils de la reconnaissance et du prestige généralement reconnus aux professionnels? On constate plutôt que "le statut

social des enseignants et des enseignantes est en déclin dans pratiquement tout l'Occident" (Saint-Onge, 1990, p. 1). Pourtant, les compétences exigées des enseignants "méritent d'être reconnues et appréciées non seulement par les professeurs, mais également par tous ceux qui ont profité de leurs services" (Saint-Onge, 1990, p. 22).

Quels indicateurs pourraient aider à découvrir si les enseignants sont reconnus, considérés, prestigieux? Les services de soutien à l'enseignement, la rémunération et l'utilisation de l'expertise des enseignants par la société constituent, à notre avis, des indicateurs valables.

a) **Services de soutien à l'enseignement**. Interrogés à ce sujet dans le cadre du rapport Grégoire (1985), les enseignants font ressortir la "pauvreté générale de services de soutien à l'enseignant et de ressources pour l'enseignement" (Grégoire et al., 1985, p. 131). Il ne s'agit pas uniquement d'une pauvreté matérielle. "Elle est de l'ordre de l'aménagement des choses, du crédit que l'on accorde à ces services et à ces ressources, du climat qui entoure leur utilisation" (Grégoire et al., 1985, p. 131). Cela est-il étonnant quand on connaît certaines conséquences du décret de 1982 : "les ressources disponibles pour l'enseignement collégial public ont été diminuées de l'ordre de 12 %" (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 51). Cette diminution a amené des coupures dans les mesures de soutien à l'enseignement (Comité d'étude de la tâche, 1988).

Si, pour mesurer le statut de professionnel des enseignants, nous nous en tenions au seul indicateur des mesures de soutien à l'enseignement, force nous serait de constater que ce statut a du plomb dans l'aile.

b) **Rémunération**. Peut-on parler de reconnaissance sans parler de traitement?

> On croit généralement qu'une rémunération plus élevée attire des personnes de qualité supérieure dans l'enseignement et que le salaire détermine la position dans l'échelle sociale (même si la corrélation n'est pas toujours parfaite) (Conseil économique du Canada, 1992, pp. 32-33).

Aussi paradoxal que cela puisse être, les enseignants jouissaient d'un certain statut social jusqu'au milieu de ce siècle et un peu après, alors qu'ils étaient très peu rémunérés (CSE, 1984) et qu'on attendait d'eux les plus hauts standards de conduite et de dévouement (Paul, 1979). Aujourd'hui, les conditions salariales des enseignants s'étant améliorées, on parle de dévalorisation de la fonction!

Comment se classent les enseignants par rapport aux autres travailleurs et professionnels? Au Québec, les enseignants se classaient, en 1984, dans une moyenne respectable sur le plan des salaires par rapport à l'ensemble des travailleurs et des professionnels (CSE, 1984). Le Conseil économique du Canada a comparé les salaires des enseignants des dix provinces et ceux d'autres professions (médecine, droit, génie, sciences infirmières, travail social). Au bas de l'échelle, en 1986,

> le salaire des enseignants (...) des collèges communautaires ou cégeps se comparait très favorablement à celui des membres des autres professions (Conseil économique du Canada, 1992, p. 33).

Pour ce qui est du salaire escompté, c'est-à-dire l'écart salarial (en pourcentage) entre 10 % des salariés du bas de l'échelle et 10 % de ceux du sommet, celui "des enseignants (...) des collèges était le plus faible" (Conseil économique du Canada, 1992, p. 34).

Les résultats d'une étude comparative réalisée aux États-Unis en 1986[1] sur les salaires des enseignants de certains pays développés montrent que

> le salaire moyen des enseignants canadiens durant la première moitié des années 80 devançait largement celui de leurs homologues des États-Unis et était supérieur à celui des enseignants du Japon, de la Corée du Sud et de l'Allemagne de l'Ouest (Conseil économique du Canada, 1992, p. 33).

À ce sujet, on peut consulter à l'annexe A le tableau intitulé "Salaire moyen des enseignants, certains pays, 1980-1984".

Comment se comparent les traitements des enseignants du collégial avec ceux des professeurs d'université? Ces derniers semblent se tirer d'affaire en ce qui a trait à la reconnaissance salariale. Il y a un écart important (environ 20 000 $) entre le salaire du dernier échelon au collégial et celui du dernier échelon à l'université. Cet écart pourrait éventuellement atteindre près de 40 000 $; l'Université de Montréal étudie la possibilité d'instaurer un système de rémunération au mérite, après évaluation, pour les titulaires (Léger, 1991). Il faut mentionner, cependant, qu'à l'université, on valorise davantage l'aptitude à la recherche que l'aptitude à

---

[1] Étude de Barro et Suter citée dans *Les chemins de la compétence*, Conseil économique du Canada, 1992.

l'enseignement (Paul, 1979). Est-ce le chercheur qui est reconnu et prestigieux... ou le professeur?

Le traitement des enseignants, bien qu'il se compare en moyenne à celui des autres professions, selon le Conseil économique du Canada, progresse très lentement au long de la carrière. Cela pourrait expliquer pourquoi des enseignants se tournent vers l'administration pédagogique à un moment de leur vie professionnelle (Goodlad, 1984; Paul, 1979).

Rappelons que, théoriquement, l'échelle de salaires des enseignants du collégial comporte quatre échelons seulement; dans les faits, un cinquième échelon, le plus haut, est réservé aux détenteurs d'un doctorat. Sur une carrière d'une trentaine d'années, l'enseignant, en formation presque continue par nécessité, sera forcément limité dans sa progression vers le haut de l'échelle. Il aura beau accumuler des diplômes (excluant le doctorat), ceux-ci ne lui vaudront plus aucune reconnaissance salariale une fois qu'il aura atteint l'échelon des 19 ans de scolarité. Il est utile de mentionner le lien existant entre la reconnaissance de la scolarité, la reconnaissance salariale et la reconnaissance sociale.

c) Utilisation sociale de l'expertise des enseignants

Mis à part les services de soutien à l'enseignement et la rémunération, "l'usage" que fait la société de ses professionnels, en dehors de leurs attributions propres, constitue

un indicateur du prestige de ces derniers. Dans quelle mesure les enseignants sont-ils consultés par exemple par les institutions gouvernementales ou par les autres instances de pouvoir?

Bien sûr, à l'intérieur de leurs établissements scolaires respectifs, les enseignants sont consultés sur des questions d'ordre pédagogique, comme le prévoient les ententes collectives de travail, en régissant la création de divers comités (MEQ, 1992), perfectionnement, évaluation de programmes, etc.

Ainsi, les enseignants sont utilisés dans des tâches qui demeurent très près de leur rôle dans un établissement scolaire, bien que ces tâches débordent légèrement de l'enseignement proprement dit. Cependant, ces divers comités touchent le plus souvent un petit nombre d'enseignants par collège. Voilà sans doute pourquoi, au collégial,

> le lieu qui réunit le plus grand nombre de griefs de la part des enseignants concerne le pouvoir qu'ils pensent détenir dans le collège, le poids qu'on accorderait à leur opinion, "la pertinence des sujets" sur lesquels on les consulterait (Grégoire et al, 1985, p. 34).

Les enseignants reprochent de plus "aux administrateurs de les tenir à l'écart des grandes décisions" (Carlos, 1974; voir Grégoire et al., 1985, p. 34).

En ce qui concerne le prestige, la reconnaissance à l'intérieur de l'établissement ne suffit pas. En effet, le prestige, la reconnaissance de la compétence et du rôle social

des enseignants devraient se vérifier dans le fait que les gouvernements, les organismes de tous ordres et la société consultent les enseignants sur des questions touchant l'éducation. Le prestige suppose un rayonnement social qui déborde les murs des collèges. L'enseignant jouit non seulement d'une autorité d'office du simple fait qu'il enseigne, mais d'une autorité personnelle qui se traduit par l'influence qu'il exerce véritablement non seulement au sein de la classe, mais au sein de l'institution et de la communauté (Paul, 1979). Or, la situation ne semble pas refléter cette influence.

> ... beaucoup d'enseignants de cégep, convaincus du "haut rôle social" de leur profession, regretteraient le prestige dont elle a déjà joui auprès de la collectivité québécoise (Grégoire et al, 1985, p. 58).

Les enseignants voudraient bien, par exemple, participer à la mise en place des nouvelles réformes pédagogiques "mais on ne [le] leur demande pas" (Martineau, 1992, p. 3), selon Lorraine Pagé, présidente de la CEQ. Elle ajoute : "On ne met plus l'expertise des professeurs à contribution." (Martineau, 1992, p. 3). "Non seulement leur compétence ne peut-elle plus s'exprimer, mais leur fonction même n'est ni reconnue, ni valorisée" (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 117).

À l'automne 1992, les enseignants du collégial ont été entendus. La commission parlementaire sur l'avenir des cégeps, qui a commencé à siéger le 4 novembre 1992, a suscité une pléthore de commentaires, d'interventions et d'articles provenant des enseignants du collégial. Il s'est passé peu de jours, pendant toute la durée des

travaux de la Commission, sans qu'un quotidien ou l'autre publie les opinions des enseignants du collégial. La présence de ces derniers sur la scène médiatique a été particulièrement remarquée à cette occasion où on remettait en question l'avenir même de leur niveau d'enseignement. Leurs syndicats et, dans certains cas, leurs associations professionnelles ont présenté des mémoires à la Commission. Ils ont été entendus, mais seront-ils écoutés?

Une plus grande intervention de l'État dans le monde médical avec l'assurance-maladie a fait perdre du prestige aux médecins (Paul, 1979) mais, tout compte fait, ces derniers jouissent encore auprès de la population d'un prestige certain qui ne souffre aucune comparaison avec celui des enseignants. À l'instar de tous les experts en savoir, les enseignants "ont vu leur reconnaissance sociale décliner à la suite de l'augmentation généralisée de la scolarité et de la diffusion élargie du savoir" (Lesourne, 1988; voir CSE, 1991, p. 15). Cela a contribué à faire perdre au corps enseignant "une part de son prestige social" (CSE, 1991, p. 15). De plus, la conjoncture sociale a changé. L'État n'est plus vu comme étant le seul responsable de l'organisation de la société. La tendance est de laisser jouer les lois du marché. "Cette vague néolibérale a contribué à la perte de prestige des professions liées à l'État, tant dans le domaine de la santé que dans celui de l'éducation" (Rocher, 1990; voir CSE, 1991, p. 16). Il faut ajouter à cela que les attentes de la société face à l'école ont augmenté, dans un contexte où les ressources disponibles diminuent. Cela

a un impact sur le corps enseignant : leur tâche est amplifiée, leur rôle, élargi, alors que les mesures de soutien et d'accompagnement n'augmentent pas (CSE, 1991).

Nous avons fait le tour des caractéristiques généralement reconnues aux professionnels et nous avons tenté de voir dans quelle mesure elles s'appliquaient aux enseignants. Il serait intéressant de les résumer en quelques paragraphes et tableaux.

4. Résumé des caractéristiques

Les auteurs en grande majorité s'entendent sur les critères communs au statut de professionnel. Depuis que Carr-Saunders et Wilson (1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975) ont, les premiers, identifié et étudié systématiquement les attributs des professions (*Le Grand Larousse*), les critères ont somme toute peu changé. Ils s'étendent pourtant à un nombre de plus en plus grand de professions. Selon les critères de Carr-Saunders et Wilson (1933; voir *La Grande encyclopédie*, 1975), les modèles professionnels les plus achevés et les plus parfaits étaient la médecine et le droit. Aujourd'hui, le Code des professions (1990) reconnaît quarante et une professions.

Les principaux attributs des professionnels sont rassemblés dans le tableau 1. À partir des écrits recensés, nous indiquerons si ces attributs s'appliquent aux enseignants.

Tableau 1

Les principales caractéristiques des professionnels s'appliquent-elles aux enseignants?

Caractéristiques	Oui	Non
Formation universitaire	x	
Compétence	x	
Respect d'un code d'éthique		x
Autonomie individuelle	x	
Responsabilité	x	
Regroupement professionnel autonome		x
Rôle social	x	
Reconnaissance et prestige		x

L'analyse du tableau 1 permet de constater que les enseignants possèdent la majorité des caractéristiques généralement reconnues aux professionnels : formation, compétence, responsabilité, rôle social et autonomie individuelle dans la classe. En revanche, les enseignants ne sont pas membres d'un regroupement professionnel autonome et ne fonctionnent pas d'après un code d'éthique. Ils ne bénéficient pas non plus de la reconnaissance et du prestige généralement reconnus aux professionnels.

Si nous nous en tenons à ces critères, le seul fait pour eux d'appartenir à une corporation professionnelle leur donnerait à la fois l'autonomie comme groupe, le respect d'un code d'éthique ainsi que la reconnaissance et le prestige qui leur

manquent. Cependant, nous avons vu aussi que le statut de professionnel fait l'objet d'une négociation sociale; il s'inscrit dans un processus évolutif. Le prestige n'accompagne pas automatiquement l'adhésion au Code des professions et, de toute façon, ni le prestige ni la reconnaissance sociale ne sont acquis une fois pour toutes. Mais dans quelle mesure les enseignants répondent-ils aux critères d'admissibilité du Code des professions? Le tableau 2 présente ces critères et fournit la réponse à cette question.

Tableau 2

Les enseignants répondent-ils aux critères d'admissibilité du Code des professions?

Critères	Oui	Non	En partie
1. Connaissances requises pour exercer des activités professionnelles	x		
2. Degré d'autonomie et difficulté de porter un jugement sur ces activités			x
3. Caractère personnel des rapports en raison de la confiance particulière que les gens sont appelés à leur témoigner	x		
4. Gravité du préjudice ou des dommages possibles par suite du fait que la compétence ou l'intégrité ne seraient pas contrôlées par la corporation	x		
5. Caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession			x

Le tableau 2 montre que les enseignants ne répondent pas en totalité aux critères établis par l'Office des professions. Sans présumer de la réponse que ferait l'Office à une demande de constitution provenant des enseignants, on peut penser que certains critères pourraient poser problème. Ainsi en est-il de la confidentialité des renseignements. Il est évident que l'enseignant est appelé à connaître des renseignements confidentiels sur ses élèves. Par exemple, les notes ne sont plus affichées que sur des listes anonymes, identifiables seulement par le numéro de dossier de l'élève. Jusqu'où l'Office va-t-il dans l'évaluation de ce critère?

Quant à l'autonomie, nous avons vu qu'elle est complète dans la classe; cependant, elle est, au mieux, partielle pour les contenus de cours et les programmes. Pour ce qui est de l'évaluation des services, on peut penser que cet aspect du deuxième critère ferait passer les enseignants du côté des professionnels puisque, en effet, les élèves ne sont pas en mesure, de façon générale, d'évaluer les services reçus; leur bagage de connaissances disciplinaires est forcément limité par rapport à celui de leurs professeurs. Par ailleurs, les élèves seraient mieux placés pour évaluer les qualités pédagogiques des enseignants.

En ce qui touche la gravité du préjudice et des dommages que pourrait subir un élève mis en relation avec un professeur incompétent, rappelons que la Fédération des associations de musiciens-éducateurs a déjà essuyé un refus de l'Office, faute de répondre à ce critère. Il serait intéressant de connaître la réponse que fournira

l'Office à la demande du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, si jamais ce dernier donne suite à sa demande d'information en faisant une demande de constitution en bonne et due forme.

Toutefois, d'après l'Office des professions, partout au Canada et aux États-Unis, l'enseignement n'est pas réglementé par un code de professions. Il existe plutôt des lois pour ce faire. En outre, de nombreux pouvoirs sont délégués aux commissions scolaires, aux collèges. Il y a de plus les syndicats d'enseignants. On estime donc qu'il y a de nombreuses étapes à franchir avant que l'enseignant ne se retrouve dans une classe. Il serait très difficile sans doute d'étoffer un dossier présentant des cas précis de préjudices graves, irréparables, causés directement par l'incompétence d'un enseignant[1]. Comment en effet montrer des dommages extrêmement difficiles à percevoir, et surtout, comment les relier de façon sûre à l'incompétence de l'enseignant, compte tenu des multiples causes possibles. Théoriquement, il est clair que l'enseignant incompétent peut causer des préjudices graves à ses élèves en pleine période de formation.

Pour la présente étude, ce sont les caractéristiques les plus souvent citées par les auteurs comme s'appliquant aux professionnels qui serviront de fondements à l'enquête sur les enseignants du secteur technique et leur perception d'être des professionnels. Ces caractéristiques seront réparties en trois groupes partant de la

---

1 Renseignements fournis par l'Office des professions du Québec.

personne même du professionnel vers l'extérieur, c'est-à-dire ses qualités personnelles, sa pratique professionnelle, son influence dans la société. Les caractéristiques rattachées à la personne même du professionnel sont la formation, la compétence et l'éthique. Celles qui touchent l'exercice de la profession sont l'autonomie, la responsabilité, l'appartenance à une corporation. Celles ayant trait à l'influence du professionnel dans la société sont le rôle social, la reconnaissance et le prestige.

Essayons maintenant de déterminer ce qu'ont de particulier les enseignants du collégial, et plus spécifiquement ceux du secteur technique en ce qui a trait aux caractéristiques généralement reconnues aux professionnels.

D. ENSEIGNANTS DU NIVEAU COLLÉGIAL

Avant de tenter de cerner l'image des enseignants dans la société, il serait intéressant de dégager d'abord le profil de l'enseignant de cégep, puis de s'attarder aux particularités de l'enseignant du secteur technique.

1. Profil de l'enseignant de cégep

Voici comment le corps professoral des cégeps est décrit dans le rapport Grégoire (1985) :

> Les enseignants de cégep formeraient donc un corps beaucoup plus composite qu'au primaire et au secondaire. Regroupés, divisés en plusieurs disciplines ou spécialisations (Pineau, 1976) dont ils se diraient volontiers spécialistes et, selon Sabourin (1974), sur lesquelles se centreraient exclusivement leurs intérêts, ils appartiennent à deux secteurs

> académiquement distincts qui, nonobstant les voeux du rapport Parent, ne seraient pas encore fusionnés : le "général" et le "professionnel" (p. 34).

Cette citation fait état d'un clivage --on parle même de rivalité (Grégoire et al., 1985)-- existant entre les deux secteurs des cégeps. Une telle situation ne semble pas particulière au Québec puisque Hamon (1984; voir Grégoire et al., 1985) parle d'une frontière entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel en France.

Un autre trait caractériserait l'ensemble des enseignants du collégial, c'est qu'ils "ne se verraient pas d'abord comme des "pédagogues" (Grégoire et al., 1985, p. 35), mais plutôt comme des spécialistes de leurs matières. Pourtant, le Conseil supérieur de l'éducation (1990) les décrit comme "les professionnels de la pédagogie".

Pour les besoins du portrait que nous tenterons de brosser, nous répartirons parfois les enseignants entre spécialisations et disciplines[1] plutôt qu'entre professionnel ou technique et général ou préuniversitaire.

Une enquête récente[2] (Berthelot, 1991) nous apprend qu'en 1989-1990, dans les deux secteurs où enseignent 11 703 personnes, sur dix enseignants de cégep, 6 sont des

---

[1] Grégoire et al. (1985) font la distinction entre disciplines et spécialisations plutôt qu'entre général (ou préuniversitaire) et professionnel (ou technique) étant donné que les enseignants de philosophie, par exemple, enseignent aussi aux élèves du secteur technique, mais ne relèvent pas des départements du secteur technique.

[2] Enquête menée auprès de 1142 enseignants des trois niveaux d'enseignement, dont 380 des collèges publics francophones et anglophones du Québec.

hommes, et 4, des femmes. Les femmes sont un peu plus jeunes que les hommes dans l'ensemble et, bien qu'elles soient en minorité, leur représentation au sein de l'enseignement dans les cégeps (32 %) est meilleure que dans beaucoup d'autres secteurs économiques de notre société (Berthelot, 1991). En moyenne, l'enseignant a 42,5 ans, une scolarité reconnue de 18 ans et 15,5 ans d'expérience. Aucun renseignement n'est fourni sur les diplômes détenus par les répondants. On apprend cependant que 58 % des répondants de l'enquête ont participé à des activités de perfectionnement offertes par PERFORMA; ce qui peut laisser croire que les diplômes en pédagogie sont plus répandus en 1990-1991 qu'en 1983-1984, alors que, selon le rapport Grégoire (1985), un enseignant sur deux dans les disciplines et un peu moins d'un enseignant sur deux dans les spécialisations détenaient un diplôme en pédagogie.

2. Enseignant du secteur technique

Qu'a de spécifique l'enseignant au secteur technique, l'une des 4000 personnes oeuvrant dans l'un des cent trente (130) programmes techniques existant dans le réseau des 46[1] collèges publics du Québec (Conseil des collèges, 1990)?

En ce qui touche l'expérience, il peut être intéressant de savoir que celle d'un professeur au secteur technique tient compte des années passées en milieu de travail. Un professeur du secteur préuniversitaire ayant dix ans d'expérience enseigne depuis dix

---

[1] Il existe maintenant deux nouveaux collèges publics : le collège de Beauce-Appalaches et le collège Marie-Victorin.

ans. Un professeur du secteur technique ayant dix ans d'expérience peut enseigner depuis cinq ans ou même depuis un an seulement. En effet, selon l'entente collective de travail, les cinq premières années d'expérience en milieu de travail comptent chacune pour un an d'expérience d'enseignement, alors que chaque tranche successive de deux ans d'expérience en milieu de travail compte pour un an d'enseignement, jusqu'à concurrence de dix ans.

D'ailleurs, l'enquête récente de Berthelot (1991) révèle que les enseignants de la formation professionnelle (au secondaire et au collégial) sont les plus nombreux à en être à leur deuxième carrière. Rien d'étonnant à cela puisqu'une expérience antérieure en milieu de travail est souhaitée, sinon exigée, pour l'obtention d'un poste d'enseignant dans ce secteur (Berthelot, 1991, p. 93) et que, de plus, cette expérience est prise en compte dans le calcul de l'expérience d'enseignement, comme nous venons de le voir.

Pour ce qui est du perfectionnement, étant donné que les programmes du secteur technique constituent souvent le niveau de formation professionnelle le plus élevé dans le système scolaire, les enseignants de ce secteur doivent souvent se perfectionner en dehors des universités. Ils n'obtiennent donc pas de crédits pour ce perfectionnement, c'est-à-dire pas de reconnaissance salariale (Berthelot, 1991, p. 19). Soixante-douze pour cent (72 %) du temps consacré au perfectionnement, par répondant, au cours des trois années précédant l'enquête de Grégoire et al. (1985), l'a été pour des activités

non créditées. Cela pourrait expliquer que le nombre d'années de scolarité reconnue soit moins élevé chez les enseignants du secteur technique que chez ceux du secteur préuniversitaire.

Le rapport Grégoire (1985) révèle en outre que les enseignants des spécialisations s'inscrivent davantage à des activités de perfectionnement (59 % comparativement à 44 %). La compétence exigée de l'enseignant au secteur technique demande en effet une mise à jour constante dans des domaines où, parfois, "les experts (...) sont rares ou peu disponibles car ils oeuvrent le plus souvent en dehors du monde de l'éducation" (Conseil des collèges, 1990, p. 8).

En ce qui a trait aux responsabilités spécifiques de l'enseignant au secteur technique, il faut mentionner le caractère terminal de la formation donnée. Les enseignants sont responsables de cette formation terminale et, à cet égard, subissent des pressions provenant

> des employeurs et de la société en général qui ont des attentes très élevées quant à la qualité de la formation de la main-d'oeuvre spécialisée sortant des collèges (Conseil des collèges, 1990, p. 8).

Les enseignants du secteur technique doivent former des diplômés compétents "au plan de la spécialisation et au plan technologique" (Conseil des collèges, 1990, p. 8). Ils doivent donc

> suivre les développements dans leurs spécialisations et si possible les prévoir, sans quoi la formation dispensée aux futurs techniciens et techniciennes deviendrait vite caduque (Conseil des collèges, 1990, p. 8).

En plus de donner des cours, les enseignants du secteur technique ont des responsabilités supplémentaires,

> notamment au chapitre de la promotion du programme, de l'information scolaire, de l'achat d'équipements, des contacts avec le marché du travail, des stages et du placement des élèves (Conseil des collèges, 1990, p. 8).

Parce qu'il est nécessaire pour l'enseignant du secteur technique d'accorder beaucoup d'importance à chercher un mode de transition satisfaisant entre le cégep et le monde du travail, son rôle social devient particulier.

L'enseignant au secteur technique du réseau collégial diffère donc de ses pairs du secteur préuniversitaire : bien que du même âge et ayant à peu près le même nombre d'années d'expérience, on le retrouve moins souvent aux plus hauts échelons de scolarité reconnue. Plus que son collègue du secteur préuniversitaire, il s'adonne à des activités de perfectionnement, mais ces activités ne sont pas toujours créditées, étant donné la pénurie d'experts universitaires dans certaines spécialisations. De plus, la responsabilité de l'enseignant du secteur technique prend une couleur particulière étant donné qu'il dispense une formation terminale.

3. Image des enseignants

On peut trouver de nombreux écrits sur les enseignants de cégep, d'abord dans les premiers bilans de l'expérience des cégeps. Les enseignants de cégep constituaient en effet une espèce à part, oeuvrant à un niveau d'enseignement presque inventé de toutes pièces. Selon Rocher (1993; voir Ouellet, 1993) : "Nous avons (...) créé au Québec un corps professoral d'enseignement collégial unique" (p. A-11).

Cependant, comme le constate Dessureault (1981, 1983, 1985), qui a établi une précieuse monographie sur tout ce qui a été publié sur les cégeps depuis leur création jusqu'à quelques années avant la publication de ses ouvrages, les études portent la plupart du temps sur les professeurs et leur discipline plutôt que sur l'ensemble des enseignants du collégial. Mais, depuis, plusieurs organismes gouvernementaux ont publié des études sur la condition enseignante. Si bien qu'il est possible de dégager l'image renvoyée par les enseignants des collèges, parfois en ce qui a trait à leur compétence ou à leurs caractéristiques, parfois en ce qui touche leur rôle.

Il apparaît donc pertinent de retracer l'image des enseignants de cégep. L'enseignant du secteur technique au collégial se retrouve peu au centre d'études récentes, sauf concernant le perfectionnement (Conseil des collèges, 1990). Pour les besoins de la cause, nous allons nous en tenir à quelques opinions sur l'ensemble des enseignants du collégial. Nous tenterons d'abord de dégager l'image des enseignants auprès des penseurs et des chercheurs en éducation puis auprès des facultés d'éducation, des

administrations scolaires et des syndicats. Nous verrons ensuite comment les enseignants sont perçus par la société. Finalement, nous nous rapprocherons un peu plus d'eux pour tenter de cerner l'image qu'ils projettent chez leurs élèves avant de présenter la perception qu'ont les enseignants d'eux-mêmes.

a. Image auprès des penseurs et chercheurs en éducation

Une rétrospective, non exhaustive toutefois, permet de suivre l'évolution de l'image des enseignants de cégep.

1) Les années 1970. Dans le dossier préliminaire au bilan de la Fédération des cégeps (1977), Sabourin fait un constat favorable aux enseignants de cégep. L'auteur mentionne que si, à la naissance des cégeps,

> on craignait la formation d'une classe à part des professeurs de cégep, classe éternellement frustrée de ne pas accéder à l'enseignement universitaire, (Fédération des cégeps, 1977; voir Dessureault, 1981, p. 104),

la réalité est différente :

> au contraire, les professeurs de cégep ont formé, au Québec, ce qu'on pourrait appeler une nouvelle "intelligentsia" et ils ont contribué à faire mûrir le climat intellectuel et culturel du Québec (Fédération des cégeps, 1977; voir Dessureault, 1981, p. 104).

L'auteur trouve que les professeurs de cégep possèdent alors les caractéristiques suivantes : un mode de réflexion spécifique, des attitudes, des perceptions et des préoccupations différentes des professeurs du primaire et du secondaire. Ils sont de

plus très différents des professeurs d'université. Leur apport à la vie culturelle est considéré comme important; ils produisent, écrivent dans les journaux, créent des revues, sont présents dans les médias (Fédération des cégeps, 1977; voir Dessureault, 1981, p. 105).

Toujours dans le dossier préliminaire de la Fédération des cégeps qui devait servir à préparer l'opération "cégepdix", nous apprenons également que les professeurs de cégep seraient moins conformistes que les professeurs d'université ou ceux des anciens collèges classiques; on ajoute qu'ils ont un rôle à jouer dans la survie de la francophonie au Québec. Enfin, on y lit que le corps professoral des cégeps est très qualifié (Fédération des cégeps, 1977; voir Dessureault, 1981, p. 105).

En revanche, dans *Le rapport Parent, dix ans après*, Lebel (1975; voir Dessureault, 1985) brosse un portrait peu flatteur des enseignants du collégial dont il dit que beaucoup d'entre eux "considèrent leur profession comme un simple "gagne-pain" reléguant à un plan très secondaire leur rôle d'éducateur..." (p. 113) Il dit également qu'"au lieu de blâmer l'école secondaire, les enseignants du cégep devraient "descendre de leur piédestal" et s'adapter aux élèves" (p. 113). Voilà des opinions pour le moins contradictoires.

2) **Les années 1980.** Le rapport produit par le Conseil des collèges en 1987 à partir des données du rapport Grégoire (1985) signale l'inexistence professionnelle de l'enseignant dans la société en tant que représentant du cégep.

> On voit peu ou presque pas les enseignants du collégial exerçant leurs activités professionnelles en dehors des salles de cours. Ils sont pratiquement inexistants dans le domaine de la recherche où leur activité ne représente qu'une portion congrue de l'ensemble de la recherche au Québec, tandis qu'un nombre considérable d'entre eux ont la formation nécessaire pour cette activité (Conseil des collèges, 1987, p. 56).

De plus, ils sont "très largement sous-utilisés par les différents médias de communications, les organisateurs de colloques, de séminaires, de congrès" (Conseil des collèges, 1987, p. 56).

Qu'a-t-il pu se produire entre 1977 et 1987 pour que les enseignants de cégep deviennent inexistants après avoir contribué à faire mûrir le climat intellectuel du Québec? Bien que Rocher (1990; voir CSE (1991) parle de dévalorisation des professions rattachées à l'État, que Lesourne (1988; voir CSE, 1991) parle de l'augmentation générale de la scolarité dans la population, que le CSE (1991) parle des attentes plus lourdes de la société face à l'école, nous pensons qu'un fait syndical local peut contribuer également à expliquer, en partie du moins, la situation. Il nous vient à l'esprit que les difficiles négociations de 1982 ont *cassé* les enseignants.

> Lors du conflit de 1982-1983, le Gouvernement a cru nécessaire de s'attaquer à la réputation des enseignantes et enseignants en laissant croire à la population que leur travail se réduisait aux seules heures de prestation des cours et en cachant la complexité des exigences qu'elles et qu'ils

> avaient à rencontrer. La fonction d'enseigner a été dévalorisée et les répercussions sont importantes sur les enseignantes elles-mêmes et les enseignants eux-mêmes, bien sûr, mais aussi sur tout le milieu collégial (Comité d'étude sur la tâche, 1988, p. 118).

Un certain découragement s'est manifesté chez un très grand nombre d'enseignants; ils se sont enfermés dans leurs salles de classe et se sont repliés sur leur enseignement. "L'enseignement collégial souffre d'une maladie de l'image publique et d'une maladie interne qui s'attaque à l'estime de soi" (Faucher, 1991, p. 33). Les signes les plus visibles de cette maladie sont :

> ...le désengagement, le repliement sur soi, sur son département, sur ses cours, un sentiment d'injustice et d'impuissance à changer quoi que ce soit à la perception de l'entourage, une certaine gêne face à l'extérieur, une certaine agressivité ou une colère sourde à l'endroit de toute critique, une attitude défensive de façon générale (Faucher, 1991, p. 34).

On peut se demander toutefois si l'affirmation du Conseil des collèges au sujet de l'inexistence professionnelle des enseignants de cégep dans la société reflète la situation dans les régions, là où on dit que les cégeps et leurs enseignants participent davantage à la vie de la communauté.

> La présence des cégeps et des constituantes universitaires dans les régions est extrêmement importante, car ce sont les moteurs du développement culturel et régional (Rocher, 1993; voir Ouellet, 1993, p. A-11).

En 1988, le rapport final du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants de cégep fait état de la vaste et riche expérience des enseignants comme éducateurs. Le rapport mentionne en outre que les enseignants sont une composante

dynamique et essentielle des cégeps et que c'est dans leurs cours que se manifeste leur maturité professionnelle de même que dans "leur participation accrue à l'ensemble de la mission des cégeps et leur préoccupation de la formation fondamentale" (p. 117) des élèves.

3) **Les années 1990**. En 1991, pour le Conseil supérieur de l'éducation, l'image des enseignants, tous niveaux et secteurs confondus, en est une de compétence : "...le corps enseignant a acquis une maturité professionnelle, et il est aujourd'hui plus qualifié qu'il ne l'a jamais été auparavant" (CSE, 1991, p. 18). On note également qu'étant plus expérimentés et plus scolarisés qu'avant, les enseignants ont des aspirations professionnelles plus élevées. De plus en plus d'enseignants seraient intéressés à assumer des activités reliées aux services à la collectivité (CSE, 1991). Cela pourrait signifier que leur existence professionnelle en dehors des cégeps se développerait.

Tout professeur se sentant dévalorisé a intérêt à lire ou à relire les écrits des chercheurs et des penseurs en éducation qui estiment primordial le rôle de l'enseignant. En 1956, Lieberman mettait en relief les conditions nécessaires pour que l'enseignement soit reconnu comme une *véritable* profession libérale. À sa suite, des chercheurs se sont mis à l'oeuvre pour remplir, entre autres, une de ces conditions : que les tâches soient explicites (Lieberman, 1956). De nombreux chercheurs

se sont en effet penchés sur le rôle et la tâche des enseignants et en sont venus à la conclusion que les tâches de l'enseignant sont explicites et son rôle, essentiel.

De plus, de nouvelles théories sur l'apprentissage ont favorisé l'émergence de méthodes et de techniques d'enseignement plus aptes à faciliter l'apprentissage. Ce dernier n'est pas tant l'acquisition de connaissances encyclopédiques que leur intégration dans les structures de pensée de l'élève. Tout enseignement, aussi banal puisse-t-il sembler, doit chercher à se raccrocher à des concepts pour que l'élève intègre ses nouvelles connaissances et en arrive à structurer sa pensée. Enseigner ce n'est pas seulement transmettre des connaissances, mais contribuer à la constitution de savoirs, et, à travers cela, viser le développement de l'esprit et de la personne (Inchauspé, 1986). On en revient à la formation fondamentale et au but premier de l'éducation : "donner des outils aux individus afin qu'ils puissent se réaliser" (Inchauspé, 1992; voir Navarro, 1992, p. 8). Pour atteindre ces buts, de nombreux enseignants passent par les facultés d'éducation. Comment sont-ils perçus dans ces facultés?

b. Image dans les facultés d'éducation

Les facultés d'éducation tentent également de valoriser la profession enseignante. En effet, si on se fie à la nature et au foisonnement des programmes (PERFORMA,

CPEC, DE-ME, DPED)[1] de premier et de deuxième cycles offerts en éducation et en enseignement, à la fois aux futurs enseignants sur les campus et aux enseignants en exercice dans leurs établissements, force est de constater que les facultés d'éducation visent les intérêts supérieurs de la profession et considèrent l'enseignement comme une profession.

À l'hiver 1993, les quotidiens nous apprennent que les facultés ont resserré leurs exigences en ce qui a trait à la connaissance de la langue des futurs enseignants. À l'Université du Québec, entre autres, le diplôme est décerné aux seuls étudiants ayant réussi les tests de français. On peut voir là le souci de préserver la profession, de la protéger le plus possible, de garantir la qualité des futurs enseignants. Les administrations scolaires ont-elles un souci analogue en ce qui touche leurs enseignants?

c. Image dans les administrations scolaires

Les enseignants ont leur mot à dire dans l'administration des collèges. Dans les faits, ils sont représentés aux conseils d'administration des collèges, tout comme les

---

[1] Performa est un programme de perfectionnement des maîtres offert par l'Université de Sherbrooke sur les campus des collèges; le CPEC est le certificat pédagogique en enseignement collégial qui peut être obtenu après des études faites dans le cadre de Performa; le DE-ME est le sigle qui représente le diplôme d'enseignement de deuxième cycle et la maîtrise d'enseignement offerts également par l'Université de Sherbrooke dans les collèges mêmes. Le DPED est le diplôme pédagogique en enseignement disciplinaire qui était offert par l'Université de Sherbrooke également, mais qui a cessé d'exister avec l'arrivée du DE-ME.

professionnels non enseignants, les employés de soutien, les élèves, les parents, les représentants du milieu socio-économique. Cependant, comme nous l'avons vu, les griefs les plus nombreux des enseignants concernent leur pouvoir dans les collèges, de même que le poids accordé à leur opinion et la pertinence des sujets sur lesquels on les consulte (Grégoire et al., 1985).

Il va de soi que les administrations scolaires ne forment pas un ensemble monolithique; le droit de gérance est exercé différemment selon les personnes en place. Cependant, on peut penser que seul un minimum de contrôle est nécessaire dans une institution où les professeurs sont considérés comme des professionnels. Pourtant, l'instauration, au milieu des années 1980, de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), bien que vue comme une mesure nécessaire, est perçue par certains enseignants comme étant un bon moyen pour les administrations de contrôler les professeurs par le biais du contrôle de l'enseignement. Les professeurs sont peut-être des professionnels; mais ils sont également des employés que les administrations semblent tenir à encadrer.

Une telle attitude des administrations peut avoir trouvé sa justification dans l'opinion même du gouvernement sur ses professeurs. En 1982, cette opinion était claire : les enseignants sont des employés de l'État trop privilégiés par rapport aux employés du secteur privé. Utilisée par le Conseil du Trésor en temps de négociations, cette image des enseignants était bel et bien véhiculée par l'État.

Après le décret de 1982, le Ministère, l'administration scolaire suprême, a tenté de revaloriser la profession enseignante. Sans doute s'est-on rendu compte que l'assentiment des enseignants est primordial si on veut "rentabiliser" l'éducation. Un alourdissement de la tâche et un ralentissement de la progression salariale des enseignants ne risquent-ils pas d'avoir des effets contreproductifs? "On ne mine pas impunément la satisfaction au travail sans en porter les conséquences" (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 119). La qualité de l'enseignement ne passe-t-elle pas par des enseignants valorisés et satisfaits?

C'est ainsi qu'en 1984, le Conseil supérieur de l'éducation intitulait son rapport annuel *La condition enseignante*. Puis, en 1991, ce même Conseil publiait *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. De son côté, le Conseil des collèges faisait éditer deux publications sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (1987) et sur le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial (1990). Le ministère de l'Éducation n'est pas en reste. Très récemment, en 1992, il publiait *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*. Dans un avis au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne que "les enseignants sont des professionnels de la pédagogie" (CSE, 1990, p. 40). Depuis quelques années, les agences et organismes gouvernementaux oeuvrant dans le domaine de l'éducation renvoient donc une image positive des enseignants. Peut-on penser que les syndicats véhiculent de leur côté une image professionnelle de leurs membres?

d. Image dans les syndicats

Les syndicats semblent de plus en plus vouloir donner une image professionnelle de leurs membres. La présidente de la CEQ discourt sur la qualité de l'enseignement et maintient que les professeurs doivent être consultés pour tout ce qui touche leur spécialité : la pédagogie. L'effort est fait pour remonter le moral des troupes. À chaque négociation, on tente d'améliorer les conditions de travail pour favoriser un meilleur enseignement et un meilleur apprentissage : diminution du ratio maître/élève, par exemple. Les conditions de travail ont connu de nombreuses améliorations depuis 1960. On retrouve par exemple dans les ententes collectives de travail des clauses relatives au perfectionnement des enseignants. En outre, est apparue récemment une clause de traitement différé qui permet à l'enseignant d'obtenir un congé avec solde pour se ressourcer. On estime que la tâche est importante et exigeante et le ressourcement, nécessaire.

Tout en menant ces batailles pour améliorer les conditions de travail des membres, la CEQ a continué à s'intéresser à son rôle social. À propos de la Centrale dans les années 1970 et 1980, Tardif (1991) parle en ces termes :

> Sa critique vigilante des politiques d'éducation, sa façon de lier la lutte dans l'école et la lutte dans la société dans un rapport de mobilisation politique constante, sa façon originale de remettre en question les rapports sociaux autant entre les sexes qu'entre les classes, font de cette centrale un mouvement à la fois social et politique (p. 30).

Des organismes divers et des individus se sont donc ici et là prononcés sur l'enseignant de cégep, au hasard des nombreux rapports ou des articles et ouvrages parus depuis l'implantation des cégeps. Nous avons constaté que les opinions passent parfois d'un extrême à l'autre. Qu'en est-il de l'image des enseignants dans la société?

e. Image dans la société

Le personnel enseignant était plutôt perçu de façon positive par la société des années précédant la Révolution tranquille, tout comme le clergé et les membres des communautés religieuses d'ailleurs : les enseignants d'alors. Le maître représentait l'instruction, encore plus dans les villages où la maîtresse d'école était, avec le notaire, le médecin, le curé et la maîtresse de poste, une des rares à savoir lire et écrire correctement.

L'instruction était considérée comme un facteur de promotion sociale par la population rurale encore assez nombreuse à l'époque. En partie, cela était dû au fait que l'instruction demeurait l'apanage des gens fortunés qui seuls pouvaient payer les frais de scolarité. Les gens aisés étaient aussi les seuls à pouvoir se permettre de laisser leurs enfants aux études, n'ayant pas besoin d'eux comme main-d'oeuvre, ni des revenus qu'ils pouvaient rapporter à la famille.

Quelques années après la mise en place des recommandations du rapport Parent, la société en vient à considérer de plus en plus les enseignants comme les enfants gâtés du système. Ce que les syndicats ont gagné, ils l'ont acquis "au détriment de leur image dans la population" (Lebrun, 1977, p. 26). Cette perception a sans doute atteint son paroxysme en 1982-1983 quand le gouvernement a voulu démontrer à la population les conditions de travail avantageuses des enseignants comparativement à celles des travailleurs du secteur privé.

Une bonne partie de la société n'a pas oublié. Il suffit d'interroger quelques personnes au hasard pour s'entendre dire que les professeurs sont des privilégiés. On estime bien sûr qu'ils ont un rôle utile à jouer. Dans l'ensemble, cependant, on croit qu'ils ont la vie plus facile que la moyenne des gens : peu de travail, un emploi assuré, des salaires respectables et, surtout, de longues vacances (Lebrun, 1977). Peut-être les voit-on comme des professionnels, mais des professionnels qui bénéficient de tous les avantages de leur statut, sans avoir à supporter les inconvénients et les charges qu'une telle situation entraîne. Ou, comme le disent si bien Estève et Fracchia (1988; voir Leclercq et Rault, 1990), les enseignants connaissent "les avantages d'une profession libérale dans les sécurités de la fonction publique" (p. 40).

Le pouls de la société apparaît d'ailleurs à l'occasion de quelques enquêtes. Un sondage effectué auprès de 300 personnes[1] et dont les résultats ont paru en octobre

---

[1] 150 personnes à Montréal, 100 à Québec et 50 à Rimouski.

1977 (Devcom, 1977) mentionne que les attitudes et les perceptions les plus positives de la population d'enquête concernaient les relations professeurs/élèves. Le sondage démontre aussi que le public a tendance à considérer que le cégep prépare davantage l'élève au monde universitaire qu'à celui du marché du travail. Les opinions émises étaient plus positives chez ceux qui avaient une expérience personnelle du cégep.

Un autre sondage[1], "Qui nous sommes; anatomie d'une société distincte", et dont les résultats sont présentés dans *L'actualité* de janvier 1992, révèle que 80 % des répondants du Québec, et la même proportion de ceux des autres provinces du Canada, ont choisi les professeurs en premier lieu comme étant dignes de confiance, parmi une liste d'une dizaine de groupes professionnels : écologistes, policiers, juges, généraux, gens d'affaires, religieux, journalistes, syndicalistes, politiciens.

Un sondage un peu plus récent, mené auprès de la population québécoise en mai 1992[2], et portant spécifiquement sur les collèges, nous apprend que 77 % des répondants jugent les enseignants de cégep compétents, comparativement à 70 % en 1986. De plus, 69 % des répondants trouvent les enseignants consciencieux dans leur

---

1 Entrevues téléphoniques faites par Crop, auprès de 932 personnes, dont 672 au Québec, en octobre 1991.

2 Sondage fait par entrevues téléphoniques par Léger & Léger, auprès de 1011 personnes, pour le compte de la Fédération des cégeps, sur la fréquentation des cégeps et les perceptions de la population à leur égard. Les chiffres de 1986 proviennent d'un sondage mené par Sorécom pour la Fédération des cégeps, sur l'image des cégeps. Communiqué émis par la Fédération des cégeps, le 17 septembre 1992.

travail, comparativement à 57 % en 1986. Parmi la population interrogée, 61 % estiment que les professeurs sont disponibles pour répondre aux besoins des étudiants, par rapport à 47 % en 1986. Quant au rayonnement des professeurs, 41 % des répondants jugent que les enseignants sont engagés dans la communauté environnante. Il serait intéressant de savoir si ce sont les enseignants des régions qui contribuent surtout à l'établissement de ces pourcentages, somme toute assez élevés; mais de telles données ne sont pas disponibles.

Ainsi donc, la population d'aujourd'hui porte un jugement plutôt favorable sur les enseignants de cégep; en est-il de même dans le milieu étudiant?

f. Image auprès des élèves

Quelles perceptions les élèves ont-ils de leurs professeurs? Les élèves de collège II ont derrière eux douze années de scolarité. Ils ont donc eu l'occasion de rencontrer des dizaines de professeurs. Il importe de s'arrêter aux opinions émises par les jeunes, ceux qui sont passés sur les bancs des collèges.

En 1972, une compilation des informations obtenues durant les trois premières années d'existence du test PERPÉ[1] révèle que, dans l'ensemble, le degré de satisfaction des élèves face à l'enseignement reçu est "un peu supérieur" à leur degré d'insatisfaction (Gagné, 1972; voir Dessureault, 1985, p. 129).

---

[1] Test intitulé *Perception étudiante de la relation professeur-étudiant*.

Dans la revue *Possibles* (1990), Savard cite les résultats d'une enquête sur les valeurs des jeunes dont les résultats ont paru dans *L'actualité* (1989, juin). Cette enquête "montrait que, de toutes les catégories sociales (syndicalistes, journalistes, hommes politiques, hommes d'affaires, religieux), les enseignants étaient ceux en qui les jeunes disaient avoir le plus confiance. Ils se disaient également satisfaits de l'enseignement reçu" (Savard, 1990, p. 47). Plus précisément, l'enquête a démontré que 87 % des jeunes de secondaire IV, secondaire V et collège I accordaient leur confiance aux enseignants.

Au cours des dernières années, les acteurs les plus directement concernés par l'enseignement, les élèves, ont une perception positive de leurs professeurs. Entre cette perception récente et celle des élèves de 1972, on note une évolution positive, comme celle constatée d'ailleurs dans la perception de la population envers les enseignants. Ces derniers s'auto-évaluent-ils de la même façon?

g. Image d'eux-mêmes

Il est intéressant de vérifier si, dans les écrits actuels, on retrouve l'opinion des enseignants eux-mêmes sur l'image qu'ils projettent. L'image des enseignants dans la société a changé au cours des ans au gré de la conjoncture syndicale, voire politique. Qu'arrive-t-il à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes? S'inscrit-elle également dans un processus de changement?

Une des premières études réalisées sur la tâche des enseignants du collégial (Carlos, 1974) mentionne que la très grande majorité des répondants ont le sentiment de "réaliser quelque chose qui en vaut la peine" (p. 71); ils sont de plus satisfaits de l'autonomie dont ils jouissent. Les trois quarts d'entre eux "ont l'impression d'être nécessaires" (Carlos, 1974, p. 71). Cependant, le tiers des répondants déplorent le manque de prestige de leur profession dans la société, et près de 45 % dénoncent le manque de reconnaissance de la collectivité face à leur travail. Les enseignants se considéraient alors comme des professionnels, mais avaient conscience de n'être ni traités ni perçus comme tels.

Le difficile affrontement des enseignants avec le gouvernement en 1982 a-t-il eu une influence néfaste sur le moral des enseignants qui, depuis, se sentiraient incompris, dévalorisés? Il semble que oui. En effet, la période qui a suivi les négociations de 1982 se caractérise comme suit : "démobilisation, délégitimation, isolement" (Tardif, 1991, p. 28).

Le rapport Grégoire (1985), dont les données d'enquête remontent à 1983-1984, nous montre la position des enseignants à propos de leur profession. Invités à identifier les facteurs de bien-être face à leur profession, ils mentionnent ce qui suit : attachement à la matière (35 %) et à la profession (28 %); conscience de leur apport aux élèves (27 %) et contact avec les jeunes (19 %). En outre, les enseignants disent être heureux d'enseigner parce que l'enseignement est un facteur d'épanouissement

personnel pour eux (25 %). En ce qui a trait aux facteurs d'inconfort, les enseignants mentionnent la baisse de prestige social de leur profession (18 %) et les négociations de 1982 (18 %). En outre, les enseignants ressentent un grand isolement (26 %), une dévalorisation de leur profession (20 %) et une grande insécurité (18 %). Ils disent trouver très peu de soutien auprès de l'administration (19 %) et ne se sentent pas valorisés par cette dernière (14 %).

Une petite distinction peut être faite ici entre les enseignants des disciplines et ceux des spécialisations. Ces derniers seraient moins nombreux (7 % contre 19 %) à souffrir de l'image de l'enseignant projetée par le gouvernement lors des négociations de 1982, et moins nombreux également (11 % contre 26 %) à mentionner la dévalorisation de la profession d'enseignant ainsi que le manque de support de la part des administrateurs (6 % contre 21 %).

Le sentiment de dévalorisation semble donc très présent chez les enseignants, davantage chez ceux du secteur préuniversitaire que chez ceux du secteur technique. Certains d'entre eux se présenteraient comme des spécialistes de leur discipline plutôt que comme des enseignants. "Je ne dis jamais à personne que je suis enseignant. J'ai honte!" (Grégoire et al., 1985, p. 131)

Une telle attitude peut sembler marginale, mais elle était peut-être plus répandue qu'on pourrait le croire, surtout aux lendemains des négociations de 1982. Ces négociations

ont en effet amené leur part de malentendus, de discussions, de malaises, de controverses jusque dans les familles mêmes des enseignants.

Quelques années plus tard, après les négociations de 1982 et la parution du rapport Grégoire (1985), le Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants et des enseignantes de cégep (1988) fait part de l'impression des enseignants à l'effet que leur compétence n'est pas mise à profit. Cette compétence peut difficilement s'exprimer dans un contexte d'augmentation de la tâche. Chaque semaine amène son lot d'heures de corrections qui prennent le pas sur la création d'approches pédagogiques nouvelles ou l'amélioration des cours. (Comité d'étude sur la tâche, 1988).

Finalement, lors d'une entrevue récente accordée au journal *Voir* (Martineau, 1992, pp. 5-6), Lorraine Pagé, présidente de la CEQ, mentionne que des préjugés existent toujours à l'égard de l'enseignement. Elle cite Oscar Wilde qui disait : "Quand on ne sait rien faire, on enseigne!". Dans de telles conditions où l'enseignement n'est pas considéré, l'enseignant se sent lui-même dévalorisé dans sa fonction. Elle ajoute que les enseignants ne se sentent ni supportés ni reconnus. Ils vivent leur carrière dans l'isolement; certains enseignants vivent des situations difficiles en classe et n'en parlent pas : ils "ne reçoivent aucune gratification, aucun support, aucun encouragement" (Martineau, 1992, p. 5). De plus, les enseignants déplorent que, depuis la Révolution tranquille alors qu'ils ont contribué à la conception de nouveaux programmes, leur place dans le réseau n'a pas cessé de reculer. Ils ont l'impression

d'être des "cobayes, des exécutants" (Martineau, 1992, p. 5). Les décisions sont prises ailleurs, sans eux, en ce qui touche les nouveaux programmes par exemple. Leur expertise n'est plus mise à contribution dans des domaines où ils sont pourtant des experts.

Les événements syndicaux survenus au cours des dix dernières années, conjointement à la dévalorisation des professions rattachées à l'État, l'augmentation de la scolarité dans la population et les attentes plus nombreuses face à l'école, pourraient-ils être à l'origine de la démotivation, de la fatigue ou de l'essoufflement professionnel (Comité d'étude de la tâche, 1988) qui semblent présents chez les enseignants? Ces malaises ont-ils des répercussions sur le bien-être physique et psychologique des enseignants?

Les statistiques sur les congés de toutes formes confirment qu'un "épuisement marqué s'observe chez certains enseignants" (Comité d'étude sur la tâche, 1988, p. 120). L'enquête de Berthelot (1991) fournit des données sur l'épuisement professionnel dans le milieu scolaire. . Bien que les manifestations de cet épuisement ne soient pas omniprésentes, les enseignants du collégial ont dit ressentir **souvent** des sentiments d'impuissance ou de découragement (10 %) et des sentiments de faiblesse, de fatigue ou de maladie (11 %). Pourtant, seuls 2 % d'entre eux ont dit avoir souvent l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche. Quant à ceux qui ressentent **parfois** ces manifestations d'épuisement professionnel, les données passent

respectivement à 25 % (impuissance ou découragement), 32 % (faiblesse, fatigue ou maladie) et 15 % (impression de n'être pas à la hauteur). L'enquête révèle que :

> les sentiments de ne pas être à la hauteur et les signes d'épuisement physique sont plus répandus chez le personnel enseignant du secteur professionnel que chez celui du secteur général (p. 50).

Selon Berthelot (1991), cela pourrait avoir un lien avec l'obligation "de s'ajuster aux changements rapides du marché du travail et aux changements de programmes qui en découlent" (p. 50). Les signes d'épuisement professionnel seraient aussi plus répandus chez les femmes de même que chez les personnes ayant profité d'un congé prolongé. De plus, l'enquête démontre que les femmes ont pris plus de congés prolongés que les hommes, à cause des maternités notamment, mais aucun lien direct n'est fait entre ces deux données (Berthelot, 1991). Les traces de fatigue sont donc bien présentes chez les enseignants, même si elles ne sont pas le fait de la majorité d'entre eux.

Dans les années 1960, particulièrement après le rapport Parent, les enseignants avaient l'impression de participer à la construction de la nouvelle société québécoise qui reposait beaucoup sur l'école (Rochon, 1990). Les enseignants étaient motivés au maximum parce qu'ils connaissaient l'importance de leur mission et sentaient l'appui de toute la population (Rochon, 1990). À la naissance des cégeps, "l'éducation était (...) valorisée et a grandement contribué au progrès qu'a connu le Québec depuis" (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 117). On peut présumer facilement que leur image d'eux-mêmes était alors très positive. Cet enthousiasme a baissé depuis le

début des années 1980 (Rocnon, 1990). Selon Boily (1990; voir Rochon, 1990), l'enseignement est devenu un métier difficile parce que les professeurs n'ont plus de reconnaissance sociale. Nombre d'entre eux en sont venus à croire que leur rôle n'est plus important.

Puis, peu à peu, les conditions d'exercice de la profession ont changé : tâches plus lourdes et inégales. La charge de travail individuelle a connu une augmentation moyenne de 13 % en 1982 (CSE, 1991). Il est difficile de trouver des données précises sur la tâche au collégial parce que celle-ci est calculée en unités, depuis 1976. Le calcul de la charge individuelle de travail résulte de l'application d'une formule relativement complexe dont l'objectif était de créer un certain équilibre entre les tâches des enseignants. On entrait dans l'ère de la "mathématique de la tâche" (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 11).

Dans les faits, la formule de calcul des tâches ne parvient pas à représenter la tâche avec justesse et ne tient pas compte des activités connexes comme "les tâches administratives, la participation aux rouages du milieu, le perfectionnement, la recherche et l'expérimentation" (Comité d'étude de la tâche, 1988, p. 107). Il existe également des inégalités entre les disciplines : en français, la correction exige plus d'heures qu'en mathématiques; en économie ou en philosophie, on a une seule préparation de cours par session, alors qu'en techniques de bureau ou en administration, et dans les programmes techniques habituellement, on a trois ou quatre préparations

de cours par session (Comité d'étude de la tâche, 1988). Cela exige de la polyvalence de la part de ces enseignants et il n'est pas facile d'être spécialisé dans plusieurs domaines (Comité d'étude de la tâche, 1988).

Malgré tout, selon Boily (1990; voir Rochon, 1990), les discours sur l'éducation reviennent à la mode et les professeurs reprennent espoir; "ils sont en train de remonter la pente après avoir atteint le fond du baril en 1982" (p. 47).

À l'intérieur de la profession, il n'existe donc pas de voix unique qui parlerait pour l'ensemble des enseignants. Toutefois, on retrouve plusieurs éléments d'insatisfaction chez les enseignants relativement à la tâche et au manque de reconnaissance face à leur expertise.

D. Résumé de la recension

La grande majorité des enseignants possède une formation universitaire ainsi que la compétence voulue pour exercer leur profession. S'ils n'adhèrent à aucun code d'éthique, la Loi sur l'instruction publique précise "les devoirs dévolus à l'enseignant, devoirs qui font appel à un exercice professionnel" (MEQ, 1991, p. 8). Ils détiennent une autonomie relativement grande comme individu. Leur groupe professionnel n'a cependant pas l'autonomie nécessaire pour réglementer la profession et sa pratique. Les enseignants n'appartiennent pas à une corporation professionnelle au sens du Code des professions, mais plutôt à un syndicat, un syndicat qui, selon Tardif (1991), "s'est

appuyé sur son passé corporatiste pour trouver sa forme propre d'intervention : l'éducation syndicale et politique" (p. 31) des travailleurs. Néanmoins, les enseignants ont une grande responsabilité face aux services assurés dans leur pratique. Leur rôle social est très important, mais insuffisamment reconnu par la société en général. Leur prestige en est atteint.

De toutes les caractéristiques généralement reconnues aux professionnels, la reconnaissance et le prestige de même que l'appartenance à une corporation reconnue par le Code des professions et l'adhésion à un code de déontologie seraient les seuls à être absents ou insuffisamment présents dans l'enseignement. L'image que les enseignants projettent n'est pas reçue de la même façon par tous. Mais à quelques nuances près, bien qu'ils semblent se percevoir comme des professionnels, les enseignants semblent également avoir conscience de n'être pas perçus comme tels par la société en général. Leur statut s'inscrit toutefois dans un processus d'évolution. Si on consulte les sondages récents, les conditions semblent en place pour une revalorisation de la profession dans son ensemble.

À partir des caractéristiques révélées comme étant typiques du statut de professionnel par les auteurs consultés, nous allons tenter de vérifier si les enseignants du secteur technique se perçoivent comme des professionnels et, si tel est le cas, à partir de quelles caractéristiques.

Le chapitre III présente la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre objectif est de vérifier, dans un premier temps, dans quelle mesure les enseignants du secteur technique des collèges publics de Montréal se perçoivent comme des professionnels et, si oui, pour quelles raisons. De plus, nous désirons vérifier, dans un deuxième temps, s'il y a des raisons qui pourraient empêcher les enseignants de se percevoir comme des professionnels et, si oui, quelles sont ces raisons. Pour atteindre notre objectif, nous avons choisi d'aller interroger les enseignants eux-mêmes, dans les cégeps. Le présent chapitre décrit l'instrument et la population d'enquête. Il explique ensuite comment et dans quelles circonstances s'est effectuée l'enquête. Finalement, il fournit des indications sur le traitement des données recueillies.

A. Instrument d'enquête

C'est par le biais d'un questionnaire que nous comptions atteindre notre objectif d'enquête. Nous avons donc élaboré un questionnaire, principalement à partir des caractéristiques reconnues en majorité par les auteurs comme étant typiques des professionnels. Nous avons opté pour des questions fermées afin de faciliter la compilation et le traitement des données par ordinateur.

1. Questionnaire

Le questionnaire d'enquête est composé de 24 questions fermées, dont 17 à choix multiple. Il se divise en quatre parties : les sections A, B, C et D. On peut consulter le questionnaire à l'annexe C.

Les sections A et B énoncent les caractéristiques généralement reconnues comme étant typiques du statut de professionnel. Ces caractéristiques sont regroupées en trois catégories :

1. caractéristiques reliées à la personne même du professionnel, c'est-à-dire la formation, le perfectionnement, la compétence, l'éthique;
2. caractéristiques reliées à l'exercice de la profession, c'est-à-dire l'autonomie, la responsabilité, les services offerts, l'appartenance à un regroupement professionnel;
3. caractéristiques reliées à l'influence du professionnel dans la société, c'est-à-dire le rôle social, la reconnaissance et le prestige.

Dans la section A, le répondant doit choisir et classer par ordre d'importance les trois énoncés expliquant le mieux pourquoi il se perçoit comme un professionnel, pour chacune des trois catégories (questions 1, 2 et 3). Le répondant coche donc neuf énoncés parmi lesquels il doit choisir les trois plus importants pour lui, et les classer par ordre d'importance (question 4).

La section B cerne les raisons qui **pourraient empêcher** le répondant de se percevoir comme un professionnel. Les énoncés sont regroupés de la même manière qu'à la section A et sont, à toutes fins pratiques, semblables à ceux de cette première section, sauf pour un énoncé ayant trait au fait d'être membre d'une corporation professionnelle. À partir de ces énoncés, le répondant doit choisir les trois raisons qui pourraient l'empêcher de se percevoir comme un professionnel pour les trois catégories d'énoncés (questions 5, 6 et 7). Ensuite, il doit faire une seconde sélection de trois énoncés parmi les neuf cochés (question 8) et doit à nouveau les classer par ordre d'importance.

Finalement, la dernière question de la section B (question 9) demande au répondant de se prononcer : considérant les réponses fournies aux questions précédentes, se perçoit-il ou non comme un professionnel?

La section C comporte trois questions visant à mesurer l'opinion des enseignants du secteur technique quant à la perception des pairs et de la population québécoise sur le statut de professionnel des enseignants.

La section D regroupe des questions d'identification : sexe, âge, scolarité, formation, expérience, collège, statut et lien d'emploi.

2. Prétest

Le questionnaire final a été mis au point après qu'une première version eût été distribuée en prétest à cinq professeurs du secteur technique collégial ne faisant pas partie de la population d'enquête. À la suite de cette opération, nous avons apporté des modifications à l'instrument d'enquête, en fonction des éclaircissements suggérés par les répondantes, tant sur les questions elles-mêmes que sur les consignes apparaissant sur le questionnaire.

B. Population d'enquête

La population choisie regroupe les enseignants et enseignantes du secteur technique des cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal : André-Laurendeau, de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve, de Rosemont, de Saint-Laurent. Notre choix a été motivé d'abord par le fait que chacun de ces collèges possède un département de Techniques de bureau (TBU). Cette option nous intéresse tout particulièrement parce que nous enseignons dans ce domaine et que nous avons des contacts réguliers, sinon fréquents, avec les départements de TBU de ces collèges. Ensuite, la proximité des institutions mentionnées a été un facteur important dans notre choix. Cette proximité garantissait une cueillette plus facile. Les départements techniques des collèges mentionnés regroupaient une population suffisamment grande pour espérer un taux de réponse satisfaisant. Il n'a pas été jugé utile de procéder par échantillonnage étant donné qu'il était possible de rejoindre la totalité de la population choisie : quatre cent soixante-quatorze (474) professeurs répartis dans trente-huit (38) départements et vingt

(20) spécialisations. La personne intéressée trouvera à l'annexe B une liste des vingt spécialisations touchées par l'enquête.

C. Distribution et cueillette

Les questionnaires ont été déposés dans les cinq collèges choisis, au début du mois de mars 1992, à l'intention des coordonnateurs de chacun des départements. Ces coordonnateurs, dont la très grande majorité a pu être jointe par téléphone en février, avaient déjà donné leur assentiment pour distribuer les questionnaires aux professeurs de leurs départements respectifs. Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre à l'intention des répondants. De plus, une lettre était adressée à la personne responsable de la coordination départementale. Un exemplaire de chacun des documents (questionnaire avec lettre d'accompagnement, lettre à la coordination départementale) se trouve à la fin du présent essai, annexes C et D.

La cueillette des questionnaires remplis s'est faite deux semaines après le dépôt, c'est-à-dire entre le 23 et le 30 mars 1992. Ces questionnaires avaient été préalablement déposés par les coordonnateurs soit à la réception, soit au service du courrier des collèges concernés. Cent quatre-vingt-cinq (185) questionnaires ont été dûment retournés, soit un taux de réponse de 39 %. Cet échantillon nous permet d'affirmer que, dans le pire des cas (répondants se répartissant 50 % - 50 %), la marge d'erreur de nos résultats est de 5,6 % en plus ou en moins, dans 95 % des cas, c'est-à-dire 19 fois sur 20.

D. Traitement des données

Un programme informatique a permis de compiler et de traiter les données recueillies. Notre plan de traitement des données a été conçu à l'aide du logiciel de base de données Paradox et du logiciel Statistical Package for Social Sciences, version PC (SPSS/PC+). Une fois les données entrées sur ordinateur, la compilation s'est faite à l'aide du programme SPSS. À partir des listes de fréquences et des tableaux de croisements de variables produits par le logiciel SPSS, une analyse des résultats a pu être élaborée. La présentation des résultats fait l'objet du chapitre IV et l'analyse, du chapitre V.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

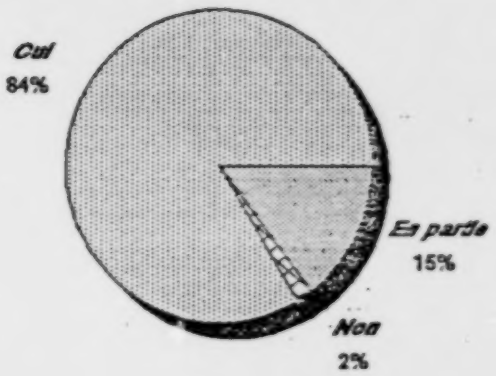
Le présent chapitre décrit la perception des répondants sur leur statut de professionnel de même que les raisons pour lesquelles ils se perçoivent comme des professionnels et celles qui pourraient les empêcher de se percevoir comme tels. Il comprend également la perception des répondants quant à l'opinion des pairs et de la population concernant le statut de professionnel des enseignants. Finalement, il présente le profil des répondants.

A. Perception des enseignants sur leur statut de professionnel

Tenant compte des énoncés choisis dans les sections A et B du questionnaire et dont nous allons présenter les résultats détaillés dans le présent chapitre, les répondants devaient indiquer s'ils se percevaient ou non comme des professionnels. La très grande majorité (84 % - 148/177) a répondu oui; seulement 2 % des répondants (3/177) a coché "non", alors que 15 %[1] (26/177) a répondu "en partie". Huit personnes n'ont pas répondu à cette question. Le graphique 2 fait ressortir le oui massif des répondants à cette question.

---

[1] Le total dépasse 100 parce que les nombres avec décimales ont été arrondis.



Graphique 2. Les répondants se perçoivent-ils comme des professionnels?

Il s'agit maintenant d'examiner les raisons invoquées par les répondants pour expliquer leur perception d'être des professionnels.

B. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels

Les répondants devaient choisir, dans chacune des trois catégories d'énoncés (qualités personnelles, pratique de la profession, influence dans la société), les trois énoncés expliquant le mieux pourquoi ils se perçoivent comme des professionnels. Une fois ces neuf énoncés cochés, les répondants étaient appelés à en choisir trois : les plus importants.

Dans le but de présenter les données de la manière la moins fastidieuse possible, et pour éviter les répétitions que nécessiterait l'énumération des trois choix pour chacune des catégories d'énoncés, nous avons compilé les résultats en accordant une pondération de 3 au premier choix, 2 au deuxième choix et 1 au troisième choix. Pour chaque question à choix multiple, c'est-à-dire les questions 1 à 8 inclusivement, il y une possibilité de 185 réponses **par choix d'énoncé**, une par répondant. Le score pondéré maximum pouvant être atteint, **par question,** est donc de 1110[1] (185 premiers choix **x par 3** + 185 deuxièmes choix **x par 2** + 185 troisièmes choix **x par 1 = 1110**). Nous présenterons les résultats ainsi pondérés pour les énoncés ayant trait aux caractéristiques personnelles de l'enseignant, aux conditions de pratique de sa profession et à l'influence des enseignants dans la société.

1. Caractéristiques personnelles

La caractéristique personnelle la plus souvent choisie par les répondants pour expliquer leur perception d'être des professionnels est la compétence disciplinaire (35 % - 366/1043). Viennent ensuite la formation universitaire (22 % - 228/1043), et le perfectionnement (19 % - 201/1043) qui leur permet de se garder à jour dans leur spécialité. La compétence psycho-pédagogique arrive loin derrière la compétence disciplinaire, avec 14 % (149/1043) des choix pondérés. Finalement, le respect de règles personnelles d'éthique (9 % - 99/1043) est l'énoncé qui obtient le score le plus

---

[1] Certains répondants n'ayant pas répondu à toutes les questions, le score pondéré peut être inférieur à 1110.

faible. Le score pondéré maximum pour cette question est de 1043 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 94 %. On peut consulter les données complètes au tableau 3.

Tableau 3

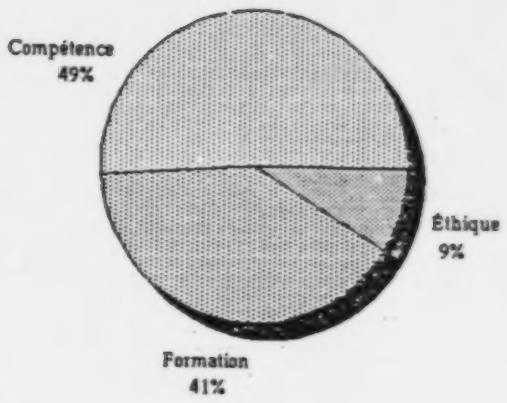
Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles

Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
1. Compétence disciplinaire	246	88	32	366	35,09
2. Formation universitaire	126	76	26	228	21,86
3. Perfectionnement	57	84	60	201	19,27
4. Compétence pédagogique	57	64	28	149	14,28
5. Éthique personnelle	30	40	29	99	9,49
SCORE TOTAL				1043	100,00[1]

Nous pouvons regrouper les résultats obtenus : par exemple, la compétence disciplinaire et la compétence psycho-pédagogique (énoncés 1 et 4 du tableau 3), de même que la formation et le perfectionnement (énoncés 2 et 3 du tableau 3). Ainsi regroupées, les caractéristiques se classent de la manière suivante : compétence (49 % - 515/1043), formation (41 % - 429/1043), éthique (9 % - 99/1043). Le graphique 3 illustre l'importance accordée par les répondants à la compétence et à la formation pour expliquer leur perception d'être des professionnels.

---

[1] Le total ne donne pas toujours 100, en raison de l'arrondissement des décimales.



Graphique 3. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles.

2. Conditions de pratique

À partir de quelles caractéristiques reliées à l'exercice de leur profession, les enseignants se perçoivent-ils comme des professionnels?

D'abord, ils se sentent personnellement responsables de la qualité des services offerts (40 % - 425/1052). Ensuite, ils possèdent une certaine autonomie dans leur enseignement (24 % - 259/1052), puis dans les contenus de cours (12 % - 125/1052). Les autres énoncés ont été très peu choisis par les répondants. Le score pondéré

maximum pour cette question est de 1052 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 95 %. Les résultats détaillés se trouvent au tableau 4.

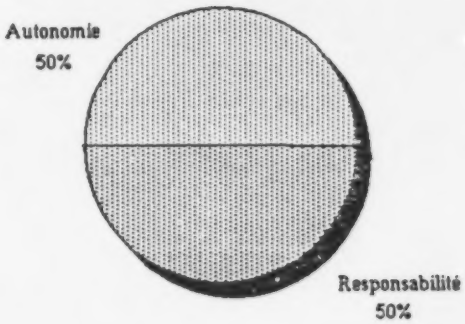
Tableau 4

Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique.

Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
1. Responsabilité	330	80	15	425	40,39
2. Autonomie, enseignement	114	102	43	259	24,61
3. Autonomie, contenus	24	54	47	125	11,88
4. Services essentiels	33	44	22	99	9,41
5. Autonomie, programmes	30	40	14	84	7,98
6. Décisions importantes	3	28	25	56	5,32
7. Association d'enseignants	-	2	2	4	0,38
SCORE TOTAL				1052	100,00

Comme nous l'avons fait pour les caractéristiques personnelles, il est possible ici également de regrouper des énoncés. Par exemple, nous pourrions réunir tous les énoncés relatifs à l'autonomie (enseignement, contenus, programmes) et l'énoncé ayant trait à la prise de décisions importantes (énoncés 2, 3, 5 et 6 du tableau 4). Nous pouvons également jumeler la responsabilité quant à la qualité des services rendus et le fait que l'enseignant estime offrir des services essentiels (énoncés 1 et 4). Un tel regroupement fait passer en premier choix, *ex aequo*, l'autonomie et la responsabilité avec 50 % (524/1052) pour chaque énoncé. Le graphique 4 fait

ressortir les énoncés extimés importants par les répondants pour expliquer leur perception d'être des professionnels en ce qui a trait à la pratique de leur profession.



Graphique 4. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique.

3. Influence dans la société

Les répondants devaient également cocher, par ordre d'importance, les trois énoncés expliquant le mieux les raisons pour lesquelles ils se perçoivent comme des professionnels en ce qui concerne leur influence dans la société.

Les répondants se perçoivent comme tels d'abord parce qu'ils estiment avoir un rôle important à jouer dans la société (33 % - 329/1010), puis à cause de l'influence qu'ils exercent sur la société par l'intermédiaire des jeunes (24 % - 240/1010). Finalement, parce que les élèves les considèrent comme des personnes significatives dans leur vie

(21 % - 212/1010), les répondants se perçoivent comme des professionnels. Chacun des autres énoncés obtient un score de 5 % et moins.

Comme le précise le tableau 5, les énoncés ayant trait à la reconnaissance (énoncés 4, 9 et 10) et au prestige (énoncés 5, 6 et 7), de même que ceux se rapportant à l'appui de la direction des collèges ou de la population (énoncés 8 et 11), ont été très peu choisis par les répondants. Le score pondéré maximum pour cette question est de 1010 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 91 %.

Tableau 5

Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société.

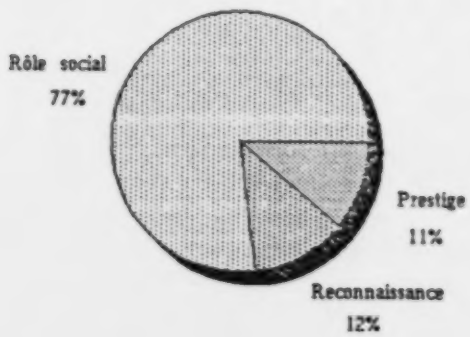
Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
1. Rôle important	246	64	19	329	32,57
2. Influence sociale	123	92	25	240	23,76
3. Élèves	93	78	41	212	20,99
4. Société les reconnaît	24	22	9	55	5,44
5. On les consulte	6	26	12	44	4,35
6. Opinions sollicitées	15	14	8	37	3,66
7. Prestige	15	8	8	31	3,06
8. Appui, direction	3	10	14	27	2,67
9. Rémunération	3	8	7	18	1,78
10. État les reconnaît	-	8	3	11	1,08
11. Appui, population	-	4	2	6	0,59
SCORE TOTAL				1010	100,00

Ici encore, les regroupements sont possibles, bien qu'un peu moins évidents. On pourrait, par exemple, regrouper sous "rôle social" les énoncés suivants : les enseignants jouent un rôle important, ils exercent une influence sur la société par l'intermédiaire des jeunes et les élèves les considèrent comme des personnes significatives dans leur vie. On pourrait ajouter à cette rubrique le fait que les enseignants sont consultés pour les décisions concernant l'éducation et la formation des jeunes, ou encore que leurs opinions sont souvent sollicitées par les diverses instances. Toutefois, l'énoncé ayant trait aux jeunes qui considèrent leurs professeurs comme une personne significative dans leur vie pourrait fort bien se retrouver sous "reconnaissance". Les énoncés ayant trait à la reconnaissance du rôle important des enseignants par la société et par l'État, puis l'énoncé ayant trait à la rémunération pourraient également être regroupés sous le même titre. Par ailleurs, l'énoncé sur la rémunération a une parenté avec ceux qui sont reliés au prestige et pourrait se retrouver avec ceux mentionnant "on les consulte et on sollicite leurs opinions".

On le constate, plusieurs regroupements sont possibles. Voici ceux que nous avons choisi de faire. L'énoncé sur le rôle important qu'estiment jouer les enseignants (énoncé 1 du tableau 5) est rattaché à celui sur l'influence exercée dans la société par l'intermédiaire des jeunes et à celui sur le fait pour les enseignants d'être considérés comme des personnes significatives dans la vie des élèves (énoncés 2 et 3). Ce regroupement est intitulé "rôle social" pour éviter la confusion avec le titre de la catégorie, "influence". Sont regroupés sous "reconnaissance" les énoncés ayant trait

à la reconnaissance par l'État et la société du rôle social joué par les enseignants (énoncés 4 et 10), l'énoncé sur la rémunération (énoncé 9) de même que ceux touchant l'appui de la direction des collèges et de la population (énoncés 8 et 11). Sous "prestige", on retrouvera les énoncés suivants : "on me consulte pour les décisions...", "les opinions des enseignants du collégial sont souvent sollicitées..." et "je jouis d'un certain prestige" (énoncés 5, 6 et 7 du tableau 5).

Ainsi regroupées, les caractéristiques reliées à l'influence dans la société se classent comme suit : rôle social (77 % - 781/1010), reconnaissance (12 % - 117/1010) et prestige (11 % - 112/1010). Le graphique 5 illustre ces résultats.



Graphique 5. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société.

4. Raisons, toutes catégories confondues

Ainsi que nous l'avons mentionné en début de chapitre, les répondants devaient choisir, parmi les neuf énoncés sélectionnés aux questions 1, 2 et 3, les trois énoncés qui, par ordre d'importance, expliquent le mieux pourquoi ils se perçoivent comme des professionnels.

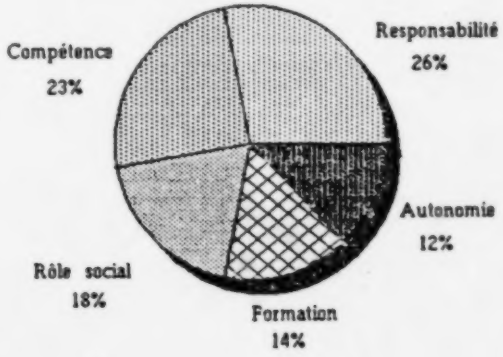
L'énoncé le plus souvent choisi, dans les trois catégories, a trait à la responsabilité quant aux services rendus (23 % - 216/945). Le deuxième choix s'est porté sur la compétence disciplinaire (19 % - 184/945). Étant donné l'éventail des énoncés cochés, peu d'entre eux l'ont été par un grand nombre de répondants. Mis à part les deux ci-dessus mentionnés, de nombreux autres ont obtenu un faible pourcentage. Le score pondéré maximum pour cette question est de 945 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 85 %. Les résultats détaillés se trouvent au tableau 6, à la page suivante.

Tableau 6

Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues

Énoncés	1er	2e	3e	Score	%	Rang
Responsabilité	99	102	15	216	22,85	1
Compétence disciplinaire	135	36	13	184	19,47	2
Rôle important	30	22	31	83	8,78	3
Autonomie, enseignement	30	32	16	78	8,25	4
Formation universitaire	60	12	5	77	8,14	5
Perfectionnement	27	14	14	55	5,82	6
Influence sociale	21	18	9	48	5,07	7
Éthique personnelle	15	16	7	38	4,02	8
Élèves	9	12	17	38	4,02	9
Compétence pédagogique	12	14	4	30	3,17	10
Servives essentiels	9	16	1	26	2,75	11
Autonomie, contenus	9	10	1	20	2,11	12
Autonomie, programmes	9	2	3	14	1,48	13
Société les reconnaît	3	2	8	13	1,37	14
Opinions sollicitées	-	4	2	6	0,63	15
On les consulte	-	2	3	5	0,52	16
Décisions importantes	-	2	2	4	0,42	17
État les reconnaît	3	-	-	3	0,31	18
Rémunération	-	-	3	3	0,31	19
Prestige	-	2	-	2	0,21	20
Appui, direction	-	2	-	2	0,21	21
Association d'enseignants	-	-	-	0	0	22
Appui, population	-	-	-	0	0	23
SCORE TOTAL				945	100,00	

Une fois les regroupements faits, selon les critères précédemment mentionnés, les énoncés les plus choisis, toutes catégories confondues, sont la responsabilité (26 % - 242/945), la compétence (23 % - 214/945), le rôle social (18 % - 169/945), la formation (14 % - 132/945) et l'autonomie (12 % - 116/945). Le graphique 6 présente les caractéristiques qui, pour les répondants, expliquent leur perception d'être des professionnels.

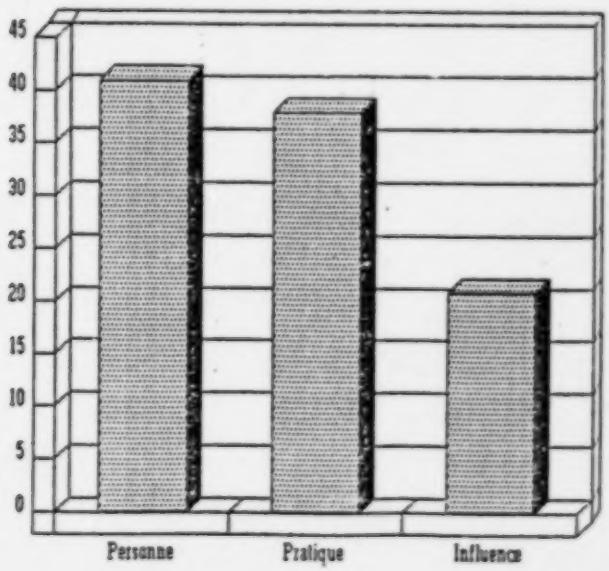


Graphique 6. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues.

5. Raisons, par catégories d'énoncés

Par catégories d'énoncés, les résultats démontrent que les répondants se perçoivent comme des professionnels d'abord à cause de caractéristiques rattachées à leur personne (41 % - 384/945), puis en raison de caractéristiques reliées à l'exercice de

leur profession (38 % - 358/945) et, finalement, pour des raisons ayant trait à leur influence dans la société (21 % - 203/945). On peut consulter à ce sujet le graphique 7.



Graphique 7. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels, par catégories d'énoncés.

L'analyse des énoncés par catégories ou toutes catégories confondues met en évidence le peu d'importance accordé par les répondants aux énoncés reliés à leur influence dans la société.

C. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels

Il nous apparaissait important de savoir non pas seulement les raisons pour lesquelles les enseignants se perçoivent comme des professionnels, mais également les raisons qui pourraient les empêcher de se percevoir comme tels.

Il faut rappeler que les énoncés de cette section du questionnaire se présentent comme suit : "Pour que je me perçoive comme une ou un professionnel, il faudrait que j'aie une formation universitaire, que je me perfectionne...", etc.

Le taux d'abstention de même que le taux de "aucune de ces réponses" sont très élevés dans cette partie du questionnaire. Comme nous le verrons, ces taux varient selon les questions. Nous pensons qu'ayant donné les raisons pour lesquelles ils se perçoivent comme des professionnels, les répondants n'ont pas jugé pertinent de répondre à cette section. Encore ici, nous présentons les résultats obtenus pour chaque série d'énoncés, puis pour les énoncés toutes catégories confondues, et finalement par catégories.

1. Caractéristiques personnelles

Mentionnons d'entrée de jeu que, pour la question sur les caractéristiques personnelles qui pourraient les empêcher de se percevoir comme des professionnels, le taux de non-réponse et de "aucune des réponses" est élevé. En effet, le score pondéré

maximum pour cette question est de 422 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 48 %.

Quelles sont donc les raisons qui pourraient empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels? L'énoncé touchant le perfectionnement obtient le plus haut score pondéré (27 % - 116/422). Viennent ensuite la compétence disciplinaire (26 % - 111/422) et la compétence psycho-pédagogique (23 % - 98/422). L'énoncé relatif au fait que la profession ne soit pas régie par un code d'éthique obtient un score pondéré de 14 % (59/422) des cas. Quant à l'énoncé sur la formation universitaire, le score obtenu est de 9 % (38/422) des cas. Les résultats détaillés se trouvent au tableau 7.

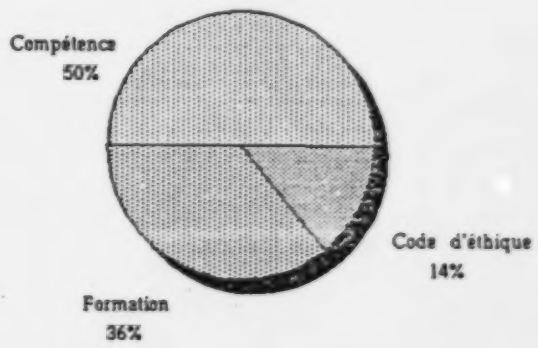
Tableau 7

Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles.

Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
1. Perfectionnement	69	36	11	116	27,48
2. Compétence disciplinaire	57	44	10	111	26,30
3. Compétence pédagogique	54	32	12	98	23,22
4. Code d'éthique	24	20	15	59	13,98
5. Formation universitaire	24	6	8	38	9,00
SCORE TOTAL				422	100,00

Une fois regroupées[1] les caractéristiques qui pourraient empêcher les enseignants de se percevoir comme des professionnels, le classement s'établit comme suit : le manque de compétence (50 % - 209/422), une formation insuffisante (36 % - 154/422) et l'absence de code d'éthique (14 % - 59/422). À ce sujet, on peut consulter le graphique 8.

Pour les caractéristiques reliées à la personne, autant dans les raisons que dans les empêchements possibles à la perception d'être des professionnels, l'énoncé sur l'éthique obtient un score peu élevé. La prudence s'impose cependant étant donné le faible taux de réponse dans la partie du questionnaire touchant les empêchements à la perception d'être des professionnels.



Graphique 8. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux caractéristiques personnelles.

---

[1] Les caractéristiques à caractère personnel ont été regroupées comme suit : compétence disciplinaire et psycho-pédagogique (énoncés 2 et 3 du tableau 7) sous le terme "compétence"; perfectionnement et formation universitaire (énoncés 1 et 5) sous le terme "formation"; l'énoncé relié à l'éthique reste seul.

2. Conditions de pratique

En ce qui regarde les caractéristiques touchant l'exercice de la profession et qui pourraient empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels, mentionnons que le score pondéré maximum est de 493 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 44 %.

Le manque d'autonomie face aux programmes (22 % - 109/493) pourrait le plus empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels. Les répondants ajoutent que, pour se percevoir comme des professionnels, il faut qu'ils aient des décisions importantes à prendre (15 % - 75/493) et qu'ils considèrent essentiels les services rendus (14 % - 70/493). De plus, ils doivent se sentir personnellement responsables de la qualité des services offerts (13 % - 64/493). Les autres énoncés ont été très peu choisis par les répondants. Les données détaillées se trouvent au tableau 8.

Tableau 8

Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique.

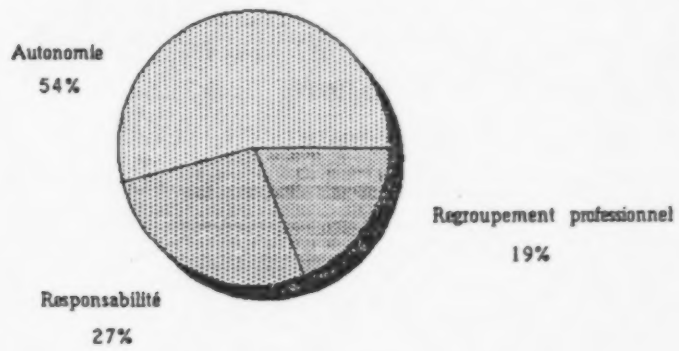
Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
1. Autonomie, programmes	78	24	7	109	22,10
2. Décisions importantes	30	36	9	75	15,21
3. Services essentiels	42	20	8	70	14,19
4. Responsabilité	48	10	6	64	12,98
5. Corporation professionnelle	30	20	4	54	10,95
6. Autonomie, contenus	18	16	10	44	8,92
7. Association d'enseignants	21	14	6	41	8,31
8. Autonomie, enseignement	18	12	6	36	7,30
SCORE TOTAL				493	100,00

Un regroupement[1] des énoncés fait passer en première position l'autonomie (54 % - 264/493) comme étant la principale raison pouvant empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels, en ce qui touche la pratique de leur profession. En deuxième position, vient la responsabilité face à la qualité des services essentiels rendus (27 % - 134/493). Finalement, le fait de ne pas être membre d'un regroupement professionnel (19 % - 95/493) pourrait empêcher certains répondants de se percevoir comme des professionnels. Dans le graphique 9, on retrouve les principales

---

[1] Les caractéristiques reliées aux conditions de pratique ont été regroupées comme suit : autonomie dans les programmes, dans les contenus de cours et dans l'enseignement, décisions importantes, sous "autonomie" (énoncés 1, 6, 8 et 2 du tableau 8); services essentiels et responsabilité, sous "responsabilité" (énoncés 3 et 4); corporation professionnelle et association d'enseignants (énoncés 5 et 7), sous "regroupement professionnel".

raisons pouvant empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels, en ce qui touche la pratique de la profession.



Graphique 9. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées aux conditions de pratique.

Une conclusion s'impose : ni dans les raisons, ni dans les empêchements possibles à la perception d'être des professionnels, l'énoncé concernant le regroupement professionnel ne tient une place importante.

3. Influence dans la société

Invités à choisir, parmi onze énoncés relatifs à l'influence dans la société, les trois principales raisons qui pourraient les empêcher de se percevoir comme des professionnels, de nombreux répondants ont choisi soit de ne pas répondre, soit de

cocher "aucune de ces réponses". Ainsi, pour cette question, le score pondéré maximum est de 790 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 71 %.

Le score pondéré maximum, respectivement de 48 % (422/1110) et de 44 % (493/1110) pour les deux premières questions ayant trait aux raisons qui pourraient empêcher les enseignants de se percevoir comme des professionnels, grimpe à 71 % (790/1110) pour les raisons relatives à l'influence dans la société.

L'absence de reconnaissance par la société (27 % - 210/790) de même que par l'État (21 % - 165/790) pourrait empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels. Recevoir une rémunération équivalente à celle d'un professionnel (11 % - 90/790) est choisi en troisième lieu. Les autres énoncés sont très peu mentionnés par les répondants. Les résultats détaillés se trouvent au tableau 9.

Tableau 9

Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société.

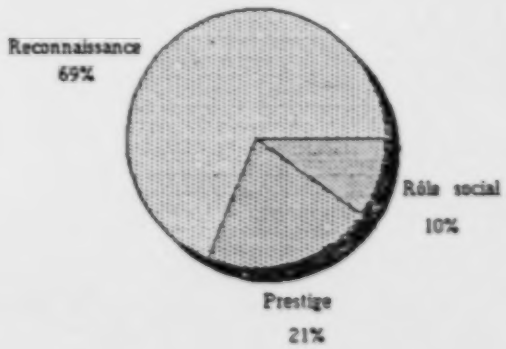
Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
1. Société les reconnaît	150	48	12	210	26,58
2. État les reconnaît	78	76	11	165	20,88
3. Rémunération	33	38	19	90	11,39
4. On le consulte	33	18	13	64	8,10
5. Opinions sollicitées	15	22	21	58	7,34
6. Rôle important	36	6	5	47	5,94
7. Prestige	12	16	14	42	5,31
8. Appui, population	18	14	9	41	5,18
9. Appui, direction	18	10	10	38	4,81
10. Élèves	6	8	6	20	2,53
11. Influence sociale	9	4	2	15	1,89
SCORE TOTAL				790	100.00

En regroupant[1] les résultats obtenus à cette question, selon les mêmes critères utilisés pour la section A, nous constatons que le manque de reconnaissance de leur rôle pourrait le plus empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels.

---

[1] Les caractéristiques reliées à l'influence dans la société ont été regroupées comme suit : rôle important, personne significative pour les élèves, influence par l'intermédiaire des élèves, sous "rôle social" (énoncés 6, 10, 11 du tableau 9); société les reconnaît, État les reconnaît, reconnaissance salariale, appui de la population et de la direction des collèges, sous "reconnaissance" (énoncés 1, 2, 3, 8, 9); consultation, opinions sollicitées et prestige, sous "prestige" (énoncés 4, 5, 7).

En effet, 69 % (544/790) des choix pondérés se sont portés sur des énoncés ayant trait à la reconnaissance. En second lieu, loin derrière (21 % des choix pondérés - 164/790), on trouve le manque de prestige mis en relief par le fait que les enseignants sont peu sollicités et peu consultés. Finalement, les répondants pourraient être empêchés de se percevoir comme des professionnels pour des raisons reliées à leur rôle social (10 % - 82/790). Le graphique 10 représente ces données.



Graphique 10. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, reliées à l'influence dans la société.

Une constante se dégage des énoncés reliés à l'influence dans la société : ils sont très peu choisis comme raisons expliquant la perception d'être des professionnels, et très souvent choisis comme raisons pouvant empêcher cette perception.

4. Empêchements possibles, toutes catégories confondues

À la question 8, les répondants devaient choisir trois énoncés parmi les neuf précédemment cochés dans la section B. Pour cette question, le score pondéré maximum est de 704 sur une possibilité de 1110, soit une proportion de 63 %.

Les cinq premiers choix pondérés des répondants font ressortir d'abord les caractéristiques se rapportant à leur influence dans la société, mais seuls les deux premiers présentent un score supérieur à 10 %. Il s'agit du manque de reconnaissance de l'importance de leur rôle par la société (21 % - 145/704) et par l'État (16 % - 110/704). Voilà les principaux facteurs qui pourraient empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels.

Les autres énoncés ayant trait aux conditions de pratique, à l'influence dans la société ou aux qualités personnelles ont été peu choisis par les répondants : leur fréquence est faible. Les résultats détaillés obtenus à ce sujet se trouvent au tableau 10, à la page suivante.

Tableau 10

Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues

Énoncés	1er	2e	3e	Score	%	Rang
Société les reconnaît	114	24	7	145	20,59	1
État les reconnaît	48	52	10	110	15,62	2
Rémunération	24	24	12	60	8,52	3
Opinions sollicitées	12	14	11	37	5,25	4
Appui, population	15	12	7	34	4,82	5
Compétence disciplinaire	27	6	1	34	4,82	6
Perfectionnement	15	10	9	34	4,82	7
On les consulte	12	10	8	30	4,26	8
Autonomie, programmes	9	14	5	28	3,97	9
Prestige	9	6	9	24	3,40	10
Appui, direction	9	10	4	23	3,26	11
Compétence pédagogique	12	4	3	19	2,69	12
Services essentiels	9	6	3	18	2,55	13
Rôle important	6	2	7	15	2,13	14
Code d'éthique	9	4	1	14	1,98	15
Responsabilité	-	10	2	12	1,70	16
Corporation professionnelle	6	-	5	11	1,56	17
Décisions importantes	3	6	2	11	1,56	18
Formation universitaire	9	-	1	10	1,42	19
Élèves	-	6	4	10	1,42	20
Association d'enseignants	3	4	2	9	1,27	21
Autonomie, enseignement	3	2	3	8	1,13	22
Autonomie, contenus	3	4	1	8	1,13	23
Influence sociale	-	-	-	0	0,00	24
SCORE TOTAL				704	100,00	

Un regroupement des énoncés[1] apporte un éclairage significatif sur les données. L'énoncé qui obtient le plus haut score, toutes catégories de caractéristiques confondues, est le manque de reconnaissance (53 % - 372/704). Tous les autres énoncés obtiennent un score pondéré de moins de 10 %, sauf le manque de prestige qui récolte 13 % (91/704). Le tableau 11 fait état des données regroupées.

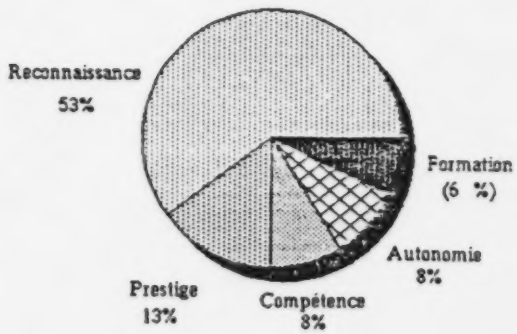
Tableau 11

Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, énoncés regroupés, toutes catégories confondues

Énoncés	1er	2e	3e	Score	%
Reconnaissance	210	122	40	372	52,84
Prestige	33	30	28	91	12,92
Autonomie	18	26	11	55	7,81
Compétence	39	10	4	53	7,52
Formation	24	10	10	44	6,25
Responsabilité	9	16	5	30	4,26
Rôle social	6	8	11	25	3,55
Regroupement professionnel	9	4	7	20	2,84
Code d'éthique	9	4	1	14	1,98
SCORE TOTAL				704	100,00

[1] Formation (formation et perfectionnement); compétence (disciplinaire et psycho-pédagogique); autonomie (enseignement, contenus, programmes, décisions importantes); responsabilité (responsabilité quant à la qualité des services et services essentiels); regroupement professionnel (association d'enseignants et corporation professionnelle); reconnaissance (société, État, salaire, appui population et direction); rôle social (rôle important, influence sur élèves et personne significative pour élèves); prestige (prestige, consultation, opinions sollicitées).

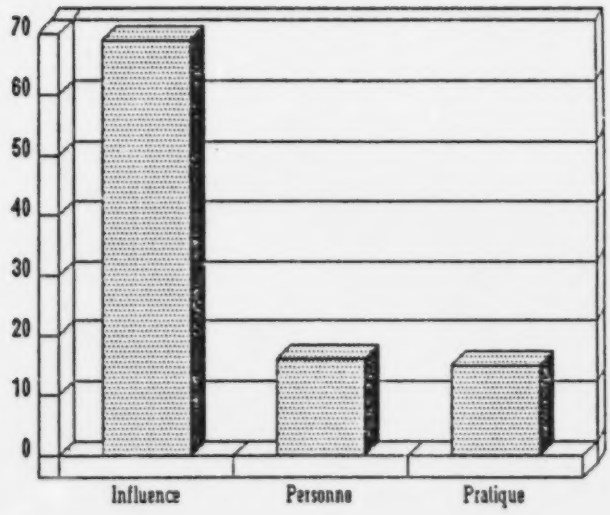
Les principales données du tableau 11 sont présentées dans le graphique 11.



Graphique 11. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, toutes catégories confondues.

5. Empêchements possibles, par catégories d'énoncés

Les résultats démontrent que les répondants pourraient être empêchés de se percevoir comme des professionnels d'abord pour des raisons ayant trait à leur influence dans la société (69 % - 488/704), puis pour des raisons reliées à des caractéristiques d'ordre personnel (16 % - 111/704) et, finalement, pour des raisons relevant des conditions de pratique de leur profession (15 % - 105/704). On peut consulter à ce sujet le graphique 12.



Graphique 12. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, par catégories d'énoncés.

Une synthèse des données obtenues aux huit premières questions apparaît dans le tableau-synthèse (tableau 12) où sont colligées toutes les données obtenues aux questions 4 et 8; ces deux questions regroupent tous les énoncés mentionnés pour chacune des catégories. Dans le tableau 12, les énoncés ont été regroupés. Ce tableau présente deux séries de pourcentages, une pour chaque catégorie d'énoncés (3 fois 100 %), une pour les catégories confondues (1 fois 100 %).

Tableau 12

Tableau-synthèse
Raisons expliquant ou pouvant empêcher la perception d'être des professionnels - Questions 4 et 8, énoncés regroupés

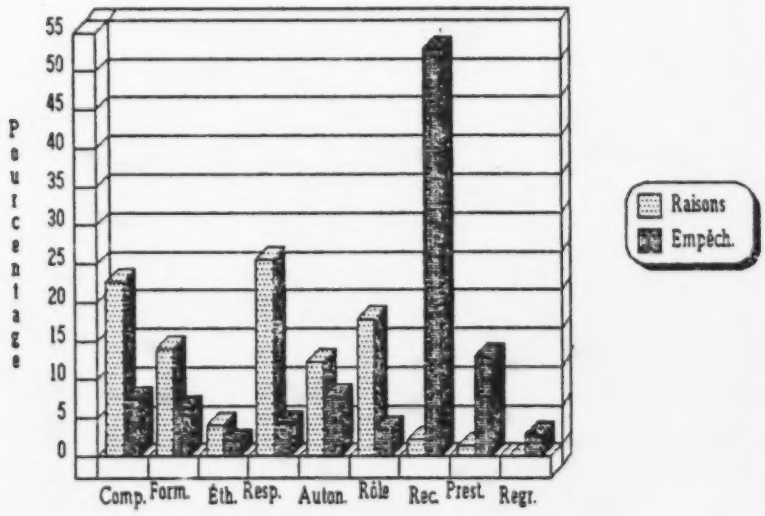
Énoncés (professionnel)	N[1]	%[2]	%[3]	Énoncés (non professionnel)	N	%	%
La personne	**384**	**100,00**		**La personne**	**111**	**100,00**	
Compétence	214	55,72	22,74	Compétence	53	47,74	7,52
Formation	132	34,37	13,96	Formation	44	39,63	6,25
Éthique personnelle	38	9,89	4,02	Code d'éthique	14	12,61	1,98
La pratique	**358**	**100,00**		**La pratique**	**105**	**100,00**	
Responsabilité	242	67,59	25,60	Autonomie	55	52,38	7,81
Autonomie	116	32,40	12,27	Responsabilité	30	28,57	4,26
Association d'enseignants	0	0,00	0,00	Regroupement professionnel	20	19,04	2,84
L'influence	**203**	**100,00**		**L'influence**	**488**	**100,00**	
Rôle social	169	83,25	17,88	Reconnaissance	372	76,22	52,84
Reconnaissance	21	10,34	2,22	Prestige	91	18,64	12,92
Prestige	13	6,40	1,37	Rôle social	25	5,12	3,55
	945		100,00		704		100,00

1 N = valeurs pondérées pour les 1er, 2e et 3e choix.

2 Pourcentage par catégorie d'énoncés.

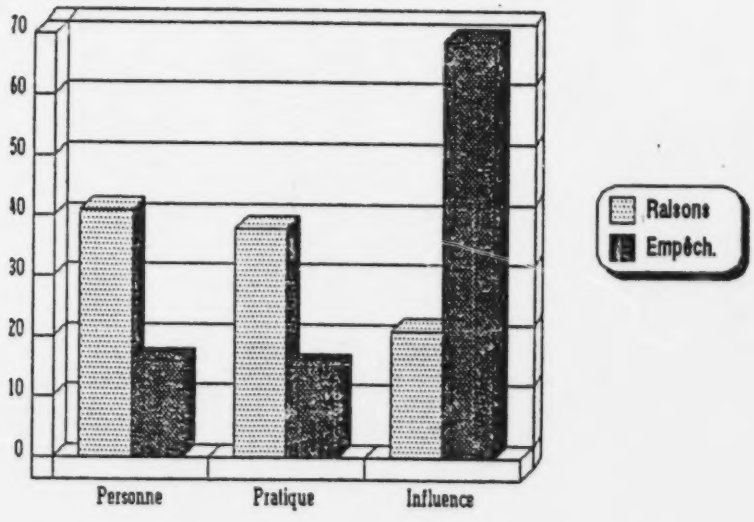
3 Pourcentage global, toutes catégories confondues.

Le graphique 13 illustre les données du tableau 12. On y retrouve, comparés, les raisons et les empêchements possibles à la perception d'être des professionnels.



Graphique 13. Raisons expliquant ou pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, énoncés regroupés.

Il est également possible de comparer, à l'aide du graphique 14, les énoncés par catégories (personne, pratique, influence) mentionnés pour expliquer les raisons et les empêchements possibles à la perception d'être des professionnels.



Graphique 14. Raisons expliquant ou pouvant empêcher la perception d'être des professionnels, par catégories d'énoncés.

D. Perception des pairs et de la population

Pour compléter l'enquête sur la perception d'être ou non des professionnels chez les enseignants du secteur technique, nous voulions connaître la perception des répondants quant à l'opinion des pairs et de la population à ce sujet. Après avoir demandé aux répondants leur propre perception sur leur statut de professionnel, nous avons voulu savoir s'ils croient que les pairs du secteur technique se perçoivent eux-mêmes comme

des professionnels. Par la suite, nous voulions vérifier l'opinion des répondants sur la façon dont les pairs du secteur préuniversitaire les perçoivent. Finalement, nous avons voulu savoir si les répondants estiment être perçus comme des professionnels par la population.

Pour faciliter la compréhension des données, nous avons considéré comme affirmatives les réponses suivantes : "entre 51 et 75 %" et "plus de 75 %", et comme négatives les réponses suivantes : "entre 25 et 50 %" et "moins de 25 %".

1. Pairs du secteur technique

Selon 90 % (163/181) des répondants, les pairs du secteur technique se perçoivent comme des professionnels. Seuls 10 % des répondants (18/181) croient le contraire. Quatre personnes n'ont pas répondu à cette question.

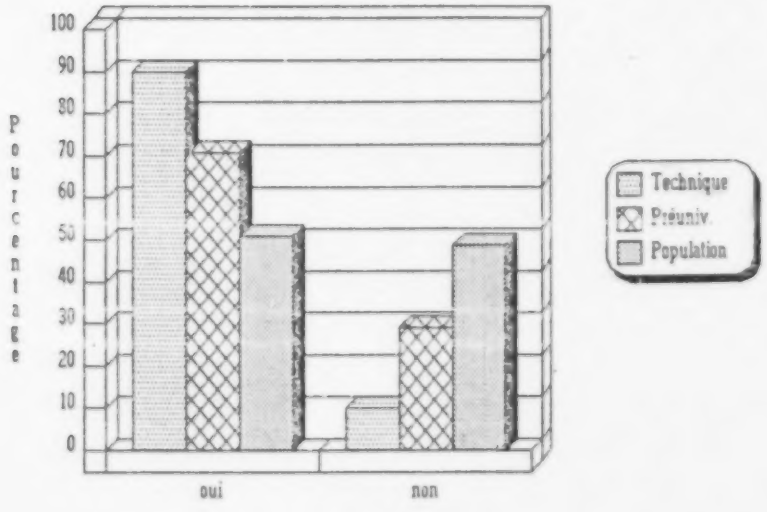
2. Pairs du secteur préuniversitaire

Quand on demande aux répondants si, selon eux, les enseignants du secteur préuniversitaire les perçoivent, eux du secteur technique, comme des professionnels, 71 % (127/179) répondent par l'affirmative et 29 % (52/179), par la négative. Six personnes n'ont pas répondu à cette question.

3. Population

Pour ce qui est de la population québécoise, les opinions des répondants sont partagées presque également. Ainsi, 51 % des répondants (92/180) croient être perçus comme des professionnels par la population alors que 49 % (88/180) d'entre eux croient le contraire. Cinq personnes n'ont pas répondu à cette question.

Dans le graphique 15, on retrouve les données comparatives sur l'opinion des répondants au sujet de la perception de leur statut de professionnel.



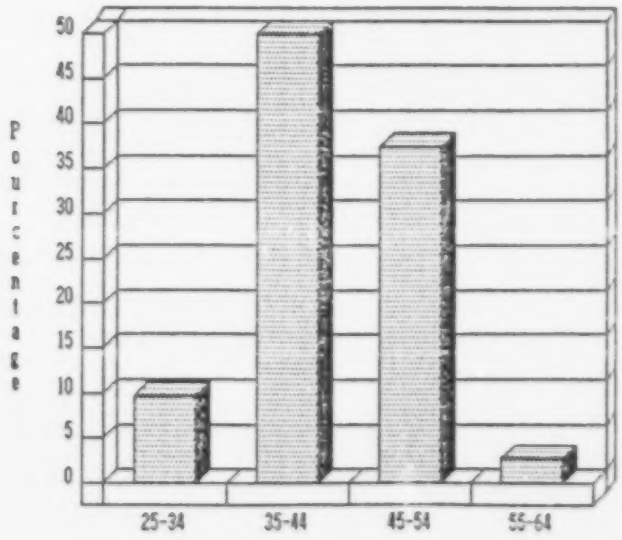
Graphique 15. Opinion des répondants sur la perception des pairs et de la population.

E. Profil des répondants

Qui sont les 185 répondants? Voici ce que révèle l'enquête sur le sexe, l'âge, la scolarité, les diplômes, l'expérience, la spécialisation, le collège d'appartenance, le statut et le lien d'emploi des répondants.

a. Sexe et âge

Des 185 répondants, 96 sont des femmes (52 %) et 88, des hommes (48 %); une personne n'a pas répondu. La tranche d'âge des 35-44 ans forme la moitié des répondants (92/184) et les 45-54 ans, 38 % des répondants (69/184). Une personne n'a pas répondu à cette question. Le graphique 16 montre la répartition des répondants selon l'âge.



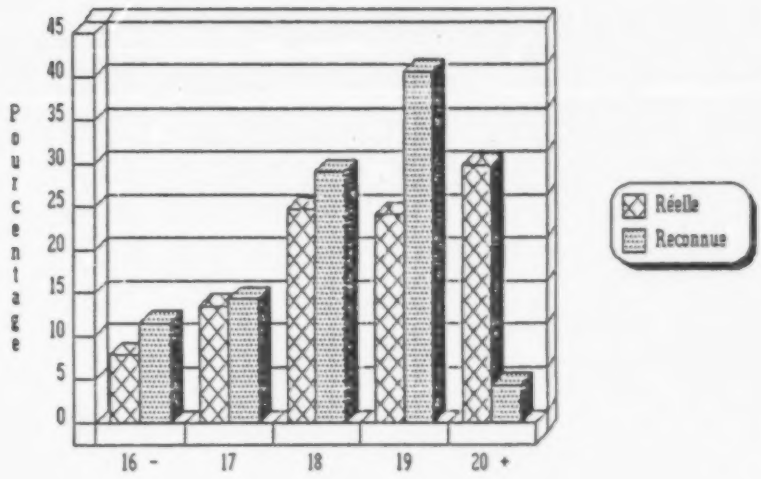
Graphique 16. Âge des répondants.

2. Scolarité

La scolarité **reconnue** par le ministère est de 19 ans pour 41 % des répondants (74/182), 18 ans, pour 29 % d'entre eux (53/182) et 17 ans, pour 14 % des répondants (26/182). En ce qui concerne la scolarité **réelle**, un peu moins du tiers (56/179 ou 31 %) a plus de 19 ans de scolarité, et près du quart (40/179 ou 23 %) a 19 ans de scolarité. Donc, plus de la moitié (54 %) des répondants a 19 ans et plus de scolarité **réelle**. Seules 14 personnes (8 % des répondants) ont moins de 17 ans de scolarité **réelle**.

À propos de scolarité réelle et reconnue, il est important d'expliquer certaines des innombrables règles (il y a environ 5000 règles générales et particulières) consignées dans le *Manuel des règles d'évaluation de la scolarité* (MEQ, 1987). Disons d'abord que l'échelle de salaires comprend 4 échelons (de 16 à 19) et que tout enseignant du collégial, quelle que soit sa scolarité réelle, est rémunéré selon l'échelon minimum de 16 ans de scolarité. (Cette mesure touche sept répondants de notre enquête.) Rappelons ensuite que le Ministère reconnaît à la fois les années d'étude faites et les diplômes obtenus dans des établissements reconnus. Un baccalauréat équivaut à un minimum de 16 ans de scolarité, une maîtrise à un minimum de 17 ans et demi. L'enseignant qui possède à la fois 19 ans de scolarité et un doctorat ne change pas d'échelon en principe (bien que, dans les faits, on parle souvent en termes de 20 ans de scolarité), mais a droit à une prime annuelle (elle était de l'ordre de 4 123 $ en juin 1993 (Annexe VI-1, tableau I de l'Entente...)

Il est question de minimum dans le cas de baccalauréat et de maîtrise, parce que certaines personnes peuvent obtenir un baccalauréat après avoir terminé un diplôme d'enseignement collégial (DEC) de trois ans; à ce moment-là, le baccalauréat équivaut à 17 ans de scolarité. La maîtrise qui suit, s'il y a lieu, équivaut à 18 ans et demi. De plus, chaque fois qu'un enseignant réussit à accumuler 30 crédits universitaires, sa scolarité grimpe d'un échelon; par exemple, un enseignant ayant complété un certificat de 30 crédits après avoir terminé un baccalauréat (16 ans) se retrouvera à l'échelon 17. Cependant, lorsque l'échelon de 19 ans de scolarité est atteint, il faut détenir un doctorat pour bénéficier de la prime annuelle prévue dans ce cas et accéder à ce que les services des ressources humaines des collèges appellent souvent l'échelon 20. En effet, une scolarité de 20 ans est reconnue aux seuls détenteurs de doctorat. Un enseignant qui aurait terminé deux maîtrises, par exemple, et un ou plusieurs certificats de 30 crédits se trouverait à l'échelon des 19 ans, même si, pratiquement, il pourrait avoir 21 ou 22 ans de scolarité réelle. De même, un enseignant ayant obtenu un doctorat après 18 ans de scolarité n'aurait pas droit à la prime de doctorat. Ces règles aident à comprendre, dans l'histogramme suivant (graphique 17), les écarts entre la scolarité réelle et la scolarité reconnue, particulièrement dans les colonnes référant aux 19 et 20 ans de scolarité.



Graphique 17. Scolarité réelle et scolarité reconnue.

3. Diplômes

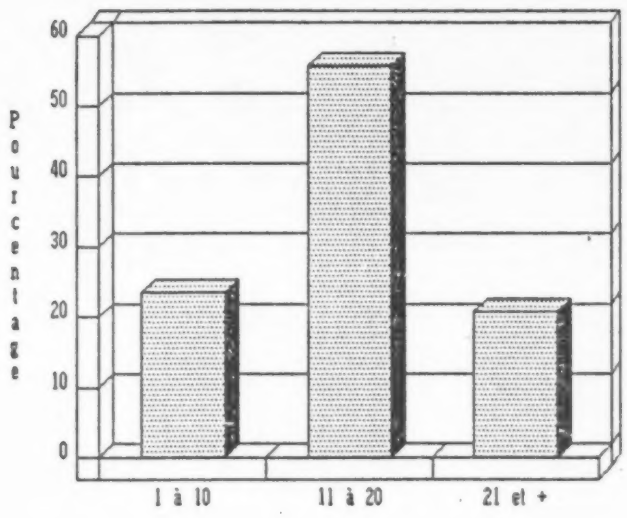
Les diplômes obtenus par les répondants vont du diplôme d'études collégiales (DEC) au doctorat en passant par le certificat, le baccalauréat, la licence, le brevet et la maîtrise. Une cinquantaine d'appellations diverses sont dénombrées pour signifier les disciplines.

Les données recueillies en ce qui touche les diplômes obtenus par les répondants sont difficiles à traiter parce que, à la question demandant "dernier diplôme obtenu", certains répondants ont mentionné tous les diplômes obtenus, alors que d'autres n'ont

mentionné que le dernier en date ou le diplôme le plus élevé obtenu. On peut toutefois mentionner que 83 répondants ont dit avoir un baccalauréat, 88 ont dit posséder un diplôme de 2e cycle et 4, un doctorat. Fort probablement, tous les répondants ayant un diplôme de deuxième ou de troisième cycle ont aussi un baccalauréat; mais les données ne nous permettent pas de bien délimiter les détenteurs d'un baccalauréat seulement. De même, 36 répondants ont mentionné avoir un certificat. Le fait qu'il y ait 22 certificats sur 36 en pédagogie laisse supposer qu'il pourrait s'agir du CPEC (certificat pédagogique en enseignement collégial). Ce certificat peut tout aussi bien se faire après un diplôme de premier, de deuxième ou même de troisième cycle.

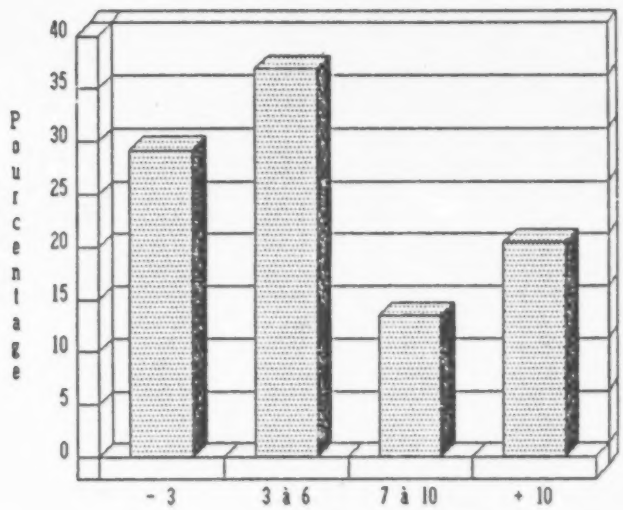
4. Expérience

L'expérience pédagogique se situe entre 11 et 20 ans inclusivement pour 56 % (102/183) des répondants, la plus grosse concentration se trouvant à l'échelon des 20 ans d'expérience (11 % - 20/183). Le graphique 18 présente les données relatives à cette expérience.



Graphique 18. Expérience pédagogique des répondants, en nombre d'années.

Les répondants ont acquis de plus une expérience de travail autre que l'enseignement. La durée de cette expérience varie de quelques mois à 25 ans. Les résultats démontrent que 77 % (132/171) de ceux qui déclarent une expérience en milieu de travail ont entre un et dix ans inclusivement d'expérience autre que l'enseignement. Quatorze personnes n'ont pas répondu à cette question. Concernant l'expérience en milieu de travail, on peut consulter le graphique 19.

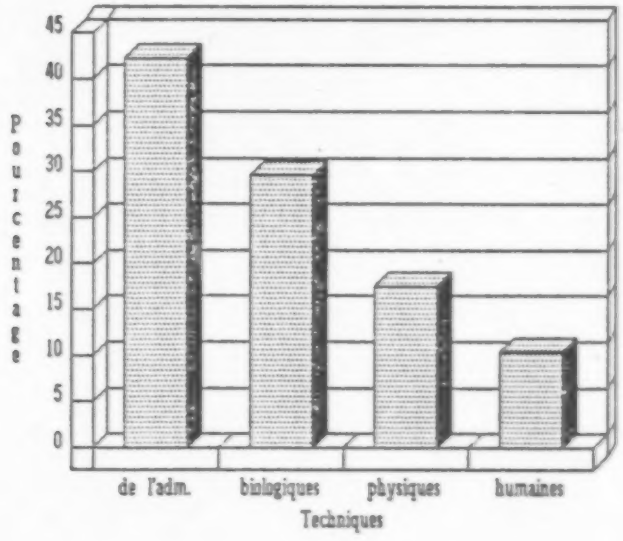


Graphique 19. Expérience en milieu de travail des répondants, en nombre d'années.

5. Spécialisation

Les répondants se répartissent entre 20 départements du secteur technique, les plus représentés étant les soins infirmiers (18 % - 33/182), les techniques administratives (18 % - 32/182), l'informatique (14 % - 25/182) et les techniques de bureau (11 % - 20/182). Trois personnes n'ont pas répondu à cette question. Le graphique 20 montre les spécialisations représentées par les répondants. Les départements ont été regroupés en quatre, selon les secteurs apparaissant dans les Cahiers de l'enseignement

collégial : techniques de l'administration (77 personnes), techniques biologiques (54 personnes), physiques (32 personnes) et humaines (19 personnes).

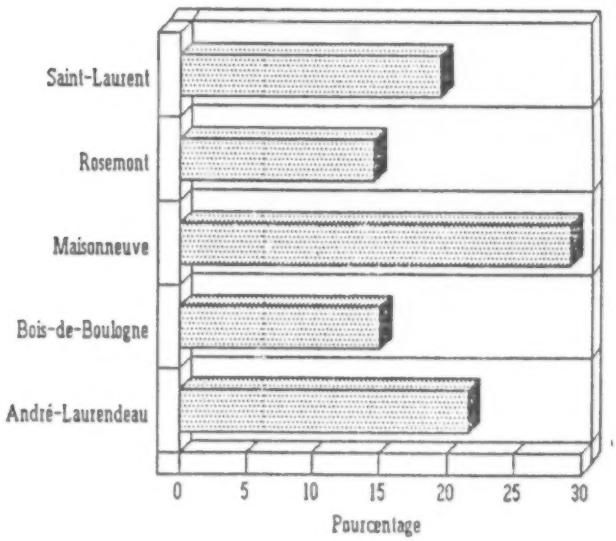


Graphique 20. Spécialisations représentées.

6. Collège d'appartenance

Les enseignants du collège de Maisonneuve sont les plus représentés (29 % - 54/185). Ils sont suivis par ceux du collège André-Laurendeau (22 % - 40/185), du collège de Saint-Laurent (20 % - 36/185), du collège de Bois-de-Boulogne (15 % - 28/185) et

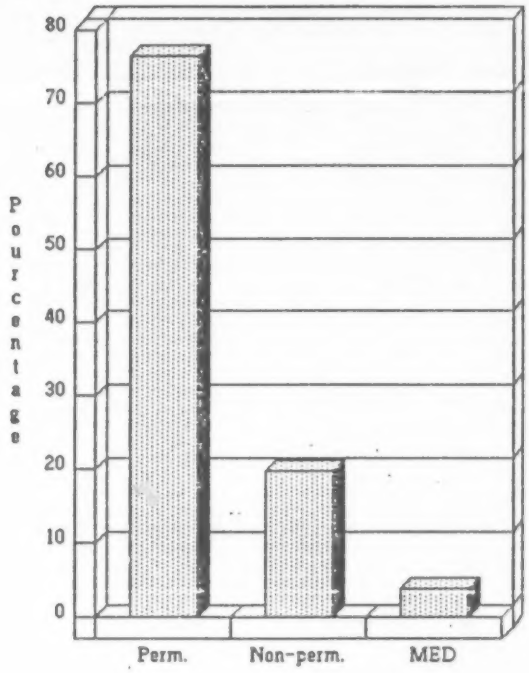
du collège de Rosemont (15 % - 27/185). À ce sujet, on peut consulter le graphique 21.



Graphique 21. Collèges d'appartenance des répondants.

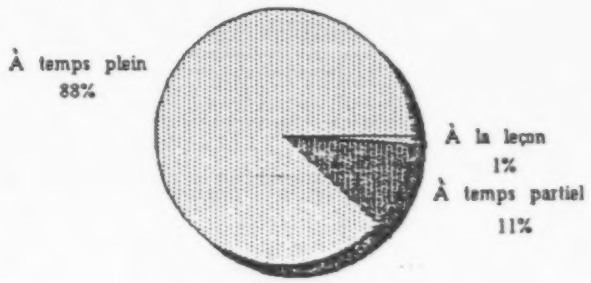
7. Lien et statut d'emploi

Les répondants sont des professeurs permanents dans 76 % (139/184) des cas. Trois répondants n'ont pas répondu à cette question. On peut consulter le graphique 22 à ce sujet. Le sigle MED utilisé dans ce graphique signifie "mis en disponibilité".



Graphique 22. Lien d'emploi des répondants.

Quant au statut d'emploi, 88 % (162/184) des répondants travaillent à temps plein. Une personne n'a pas répondu à cette question. Le graphique 23 présente les données à ce sujet.



Graphique 23. Statut d'emploi des répondants.

F. Résumé

Les résultats démontrent clairement que les répondants se perçoivent comme des professionnels, bien que certains éléments pourraient les empêcher de se percevoir comme tels, particulièrement ceux qui sont relatifs à la reconnaissance sociale. Selon eux, les pairs du secteur technique se perçoivent comme des professionnels; mais le statut de professionnel des enseignants du secteur technique ne fait pas l'unanimité chez leurs pairs du secteur préuniversitaire. Le statut de professionnel des enseignants en général ne leur serait pas accordé d'emblée par la population.

Presque également représentés, les répondants hommes et femmes se retrouvent en majorité dans le groupe d'âge des 35-44 ans. La majorité a une scolarité reconnue de 18 ans et plus et une expérience pédagogique entre 11 et 20 ans. Les trois quarts

des répondants possèdent en outre une expérience en milieu de travail d'une durée s'échelonnant de quelques mois à 25 ans.

Les enseignants des techniques de l'administration sont les plus représentés, et le collège de Maisonneuve a fourni le plus de répondants au questionnaire. Les enseignants sont en majorité des permanents qui enseignent à temps plein.

Une analyse des points saillants de l'enquête de même que des croisements de variables et une interprétation des résultats feront l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre fera d'abord ressortir les points marquants de l'enquête. Puis, à partir des croisements de variables effectués, nous tenterons de trouver des corrélations significatives. Finalement, les données seront interprétées à la lumière des écrits recensés au chapitre II.

A. ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats de l'enquête présentés au chapitre IV font ressortir clairement les raisons pour lesquelles les répondants se perçoivent comme des professionnels. Grâce à ces résultats, il est facile de comprendre pourquoi les répondants ont affirmé massivement se percevoir comme des professionnels. Les résultats nous apprennent également ce qui pourrait empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels.

1. Raisons expliquant la perception d'être des professionnels

La principale raison donnée par les répondants pour expliquer leur statut de professionnel a trait à la responsabilité. Les enseignants se sentent personnellement responsables des services rendus, services qu'ils considèrent essentiels.

La deuxième raison invoquée le plus souvent par les répondants est la compétence. D'abord la compétence disciplinaire, loin devant la compétence psycho-pédagogique. Comme la compétence est le résultat de la formation, de l'expérience et du perfectionnement, nous pouvons interpréter que ces éléments de compétence sont, en fait, à la base de la perception qu'ont les répondants d'être des professionnels. En effet, si les énoncés "compétence" et "formation" étaient regroupés, cet aspect de la profession passerait au premier rang.

En troisième lieu, les répondants mentionnent l'importance de leur rôle, à cause notamment de l'influence exercée sur les élèves pour qui l'enseignant est une personne significative.

Évidemment, toutes ces raisons sont liées. Parce que la qualité des services offerts dépend d'eux, et qu'ils connaissent l'importance de leur rôle, les enseignants mentionnent la compétence et la responsabilité comme étant les raisons premières pour lesquelles ils se perçoivent comme des professionnels.

À la lumière du découpage fait pour séparer les caractéristiques en trois catégories, nous constatons que les caractéristiques personnelles (41 %), puis les caractéristiques reliées à l'exercice de la profession (38 %) expliquent le mieux pourquoi les répondants se perçoivent comme des professionnels. Dans la pratique quotidienne de sa profession : en classe, au collège, dans ses contacts avec les élèves, l'enseignant

se perçoit comme un professionnel. En revanche, du côté des caractéristiques reliées à l'influence dans la société, l'enseignant trouve peu de raisons de se percevoir comme un professionnel (21 %). Cela se vérifie avec éloquence dans la section B du questionnaire concernant les empêchements possibles à la perception d'être des professionnels.

2. Raisons pouvant empêcher la perception d'être des professionnels

Il semble que la section B du questionnaire ait été vue comme non pertinente par de nombreux répondants. Ainsi que nous l'avons mentionné, ces derniers ne semblaient pas juger utile de répondre à une question somme toute hypothétique : "Qu'est-ce qui **pourrait** vous empêcher de vous percevoir comme un ou une professionnelle?" Ils venaient tout juste de répondre à quatre questions où leur était demandé de mentionner pourquoi ils se perçoivent comme des professionnels!

Cependant, à la lecture de la série d'énoncés sur l'influence dans la société, la question a dû sembler moins hypothétique et se rapprocher de la réalité. En effet, le taux d'abstention a chuté pour cette catégorie d'énoncés. Les scores pondérés sont passés de 48 % (422/1110) et 44 % (493/1110) respectivement pour les deux premières séries d'énoncés à 71 % (790/1110) pour la troisième série. Les répondants ont massivement exprimé que le manque de reconnaissance sociale pourrait constituer une raison de ne pas se percevoir comme des professionnels. Selon eux, l'État et la société ne reconnaissent pas l'importance du rôle des enseignants. Ces derniers ne

sentent pas le soutien et l'appui de la direction des collèges ou de la population. De plus, ils ne reçoivent pas la reconnaissance salariale à laquelle peuvent s'attendre des professionnels. Les répondants ont d'ailleurs mentionné que, selon eux, un peu plus de la moitié de la population seulement les considère comme des professionnels.

Regroupés selon les catégories jusqu'ici utilisées (personne, pratique, influence), les résultats montrent, on ne peut plus clairement, que les raisons pouvant empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels concernent les caractéristiques reliées à l'influence dans la société (69 %). Les caractéristiques liées à la personne et aux conditions de pratique (16 % et 15 %) viennent loin derrière. Ces résultats confirment les données recueillies à la section A, alors que les répondants ont choisi très peu d'énoncés reliés à leur influence dans la société pour expliquer leur perception d'être des professionnels.

3. Perception de soi et opinion sur la perception des pairs et de la population

Les répondants ont affirmé, en très grande majorité (84 %), se percevoir eux-mêmes comme des professionnels. Ils ont une opinion encore plus favorable sur la perception qu'ont leurs pairs du secteur technique. Ceux-ci se percevraient comme des professionnels à 90 %.

Cependant, les répondants sont un peu moins sûrs d'être perçus comme des professionnels par les enseignants du secteur préuniversitaire. Ils estiment tout de même être perçus comme tels par la majorité de ces derniers (70 %).

Pour ce qui eet de la population, l'opinion des répondants est partagée presque également en deux. Ces données viennent appuyer les résultats quant aux raisons pouvant empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels, la très grande majorité de ces raisons ayant trait au peu d'influence et de reconnaissance dans la société.

Peut-on établir des relations entre les différentes variables de l'enquête? Des croisements ont été faits pour vérifier de possibles corrélations.

4. Croisements de variables

Nous avons voulu vérifier si des relations existaient entre les réponses fournies par les répondants et les variables suivantes : âge, sexe, scolarité réelle, expérience pédagogique, département et collège d'appartenance.

Pour les besoins de ce croisement de variables, et dans le but de regrouper le plus possible les données pour favoriser l'émergence de tendances, nous avons parfois établi des catégories regroupant un nombre significatif de personnes. Par exemple, pour la scolarité, nous avons regroupé les répondants ayant 18 ans et moins de

scolarité réelle et ceux ayant 19 ans et plus. Pour les départements, nous avons regroupé les vingt départements en quatre secteurs, afin d'éviter l'éparpillement des données; certains départements ne sont en effet représentés que par deux ou trois répondants.

Malgré ces regroupements, nous n'avons trouvé aucune corrélation entre la façon de répondre des enseignants et leur âge, leur sexe, leur scolarité réelle, leur expérience pédagogique de même que leur spécialisation ou leur collège d'appartenance. Cette absence de corrélations est pourtant riche de signification. Il en ressort en effet un consensus majeur parmi la population d'enquête, non seulement quant à leur perception d'être des professionnels, mais également quant aux raisons et aux empêchements possibles à cette perception.

Comment interpréter l'ensemble des résultats de l'enquête? La réponse à cette question fait l'objet des prochaines pages.

B. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour les besoins de l'interprétation, les données des trois catégories d'énoncés seront amalgamées et ne seront pas seulement présentées ou discutées à l'intérieur de leurs catégories respectives. Voyons d'abord les principales raisons mentionnées par les répondants pour expliquer leur perception d'être des professionnels : la responsabilité

et la compétence particulièrement. Par la suite, nous tenterons d'interpréter les raisons données par les répondants qui pourraient les empêcher de se percevoir comme des professionnels.

1. Responsabilité

Les répondants nous apprennent qu'ils se perçoivent comme des professionnels avant tout parce qu'ils se sentent personnellement responsables des services offerts. En cela, en effet, ils seraient des professionnels, selon Lieberman (1956), puisque tout membre d'une profession doit assumer pleinement la responsabilité des jugements portés et des gestes posés dans sa pratique. Les répondants sont d'ailleurs tellement conscients de cette responsabilité que l'énoncé touchant cette caractéristique a été choisi seulement en 16e lieu (sur 24) comme un obstacle à se percevoir comme des professionnels.

a. Responsabilité et services essentiels

La responsabilité des enseignants tient aussi au fait que les répondants savent qu'ils offrent des services essentiels; tellement essentiels que la société a jugé que tous doivent y avoir accès (Lieberman, 1956). Au Québec, l'instruction est obligatoire jusqu'à 16 ans (Paré, 1993) et gratuite jusqu'aux portes de l'université. Les répondants savent que leurs services sont essentiels et se sentent personnellement responsables de la qualité de ces services.

b. Responsabilité et formation terminale

Une responsabilité s'ajoute pour les répondants qui doivent préparer les élèves au marché du travail. Plus personne après eux n'aura l'occasion de corriger ou de parfaire une formation qui mène directement du cégep à l'entreprise (Conseil des collèges, 1990).

c. Responsabilité et relation maître/élève

Les répondants savent représenter des personnes significatives dans la vie de leurs élèves et sont conscients de leur influence sur eux. Ces deux énoncés ont été choisis respectivement en 9e et en 7e positions (sur 23) comme raisons de se percevoir comme des professionnels. La relation maître/élève est importante. D'abord, c'est une relation potentiellement très intense parce que l'enseignant possède une autorité d'office et, selon les individus, une autorité personnelle (Paul, 1979) lui conférant une influence indéniable sur sa classe et ses élèves. Concrètement, dans le quotidien des élèves et des enseignants, il s'agit d'une relation s'étendant sur un minimum de 15 semaines, à raison de 2, 3, 4 ou 5 heures par semaine, selon les cours. Des liens solides peuvent donc s'établir entre les professeurs et les élèves.

D'ailleurs, la très grande majorité des élèves (secondaire IV, V et collège I), interrogés lors d'un sondage fait par *L'actualité* et dont il a été question au chapitre II, accordent leur confiance aux enseignants. Le sondage mentionne que, de toutes les

catégories sociales (syndicalistes, journalistes, hommes politiques, hommes d'affaires, religieux), les enseignants sont ceux en qui les jeunes ont le plus confiance.

Au secteur technique, les possibilités d'approfondir la relation maître/élève sont plus grandes, puisque les cours s'échelonnent sur six sessions. Les professeurs des départements ont presque tous l'occasion de voir leurs élèves dans plus d'un cours, d'une session à l'autre. En outre, professeurs et élèves du secteur technique se retrouvent souvent dans des départements plus petits, à échelle presque familiale. Le sentiment d'appartenance y est plus présent que dans un département de français, par exemple, auquel les élèves "n'appartiennent" pas. En français, en philosophie, en éducation physique, on ne fait que passer. Dans la spécialisation, on reste. À la sixième session, les enseignants des départements au secteur technique sont devenus, pour leurs élèves, des spécialistes, des experts, des conseillers.

d. Responsabilité et jugement des élèves

Un autre aspect peut jouer sur la responsabilité de l'enseignant, c'est le fait que, chaque jour, il doit faire face à des juges potentiels. "Quand vous enseignez, vous êtes exposé : vous vous donnez à voir, à entendre, à être jugé" (Inchauspé, 1986, p. 24). En effet, lorsque l'enseignant entre en salle de classe, 30 paires d'yeux et d'oreilles, 30 esprits le jaugent, le critiquent, l'acceptent, le contestent et...

apprennent. Le Comité d'étude sur la tâche (1988) précise que, parmi les raisons pouvant mener à l'épuisement professionnel, se trouvent :

> la peur d'être incompétent, de ne pas être à la hauteur des exigences, la crainte d'être contesté, la pression de se sentir un modèle d'identification pour les jeunes adultes (p. 120).

e. Responsabilité et réussite éducative

Les enseignants connaissent leur responsabilité face à la réussite de leurs élèves, puisque leurs actes professionnels d'enseignement influencent l'apprentissage (Roy, 1991). L'enseignant doit introduire l'élève "dans une démarche de construction de son savoir" (Prost, 1985; voir CSE, 1991, p. 22). Il y a des objectifs d'apprentissage et de formation à atteindre par chacun des élèves; un apprentissage à responsabilité partagée entre l'élève et le maître. Il faut garder à l'esprit que l'enseignant de cégep doit, tout "en formant un esprit et en aidant à acquérir une compétence, développer une personne" (CSE, 1991, p. 23).

f. Responsabilité et autonomie individuelle

Le choix de la responsabilité par les répondants comme première raison à leur perception d'être des professionnels n'étonne pas non plus en raison des décisions importantes et nombreuses (Goodlad, 1984) que peut être appelé à prendre un enseignant. Des décisions qu'il doit prendre seul, sans recours à une autre instance (Morin et Saint-Onge, 1987), bien qu'il puisse, en théorie, s'appuyer sur son

département (Faucher, 1991). Mentionnons que les décisions doivent souvent se prendre sur le vif, en classe; là, le département n'est d'aucun secours.

Ces décisions importantes et nombreuses sont un des aspects de l'autonomie dont jouit l'enseignant. Les répondants nous ont bien indiqué que l'autonomie dans l'enseignement était une raison pour eux de se percevoir comme des professionnels. Cette caractéristique est choisie en 4e position (sur 23). Se considérant autonomes, les répondants seraient en effet des professionnels, puisque la pratique d'une profession doit permettre une autonomie considérable à ses membres en tant qu'individus (Lamoureux, 1991; Lieberman, 1956; Office des professions, 1988; Roy, 1991). Il faut préciser que cette autonomie s'exerce en classe, lors de la prestation des cours (CEQ, 1991). En effet, les répondants ont choisi l'autonomie quant aux contenus et aux programmes respectivement en 12e et en 13e positions seulement (sur 23) pour expliquer leur perception d'être des professionnels. D'ailleurs, l'autonomie quant aux programmes vient en assez bonne position (9e sur 24) comme raison pouvant empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels.

g. Responsabilité et autonomie comme groupe

Là où les enseignants ont peu ou pas d'autonomie, c'est comme groupe. Cette autonomie serait accessible s'ils étaient regroupés en une corporation. Ils pourraient alors réglementer l'accès à leur profession et en contrôler la pratique. Pourtant, les répondants ne semblent pas trouver cette autonomie essentielle puisque le fait de ne

pas être membre d'une corporation a été choisi en 17e position seulement (sur 24) dans les raisons pouvant les empêcher de se percevoir comme des professionnels. Cette situation n'est pas nouvelle puisque les enseignants, interrogés dans le cadre d'une enquête sur la condition enseignante au début des années 1980, n'ont en aucune façon réclamé de régir seuls l'accès à leur profession et à sa pratique. Pour les répondants, les facteurs liés à la perception d'être des professionnels relèvent plutôt de l'autonomie individuelle dans la pratique quotidienne de la profession.

h. Responsabilité et rôle social

La responsabilité vient également du fait que les enseignants sont conscients de l'ampleur de leur mission; les répondants ont bien dit que, selon eux, le rôle social des enseignants est très important. Ils ont peut-être perdu l'enthousiasme des années 1960 (Rochon, 1990), mais ils demeurent convaincus de l'importance de leur rôle dans la société. Cette caractéristique, avant les regroupements d'énoncés, se place d'ailleurs au troisième rang (sur 23), après la responsabilité et la compétence. Lesourne (1988; voir CSE, 1991) affirme qu'aucun autre métier que l'enseignement "n'a à long terme des conséquences aussi importantes sur l'avenir de la société française" (p. 13). Cette affirmation peut s'appliquer à la société québécoise, même si, au Québec comme ailleurs,les préjudices causés en cas d'incompétence d'un enseignant s'avèrent difficiles à évaluer.

Il apparaît donc logique de placer dans un même ensemble la responsabilité et le rôle social. Les enseignants ont une responsabilité individuelle dans leur classe, lors des échanges avec leurs élèves; mais ils ont aussi une responsabilité sociale (Roy, 1991). Ils exercent, par leurs actions, une influence dans la société (Morin et Saint-Onge, 1986). Ils auraient même, selon Lieberman (1956), la responsabilité de jouer un rôle actif pour que tous aient un droit égal à l'éducation, par le biais de leur groupe professionnel. La CEQ travaille exactement dans ce sens-là, à propos de la réforme prévue du collégial, en s'opposant à l'imposition de frais de scolarité (appelés "ticket accélérateur" par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science) aux cégépiens ayant accumulé cinq ou sept échecs, selon qu'ils sont au secteur préuniversitaire ou au secteur technique.

Rappelons toutefois que le rôle social des enseignants se joue surtout en classe même, face aux élèves qu'ils ont pour mission d'aider à se former. Il ne faut pas oublier non plus que les enseignants préparent les futurs professionnels (Lieberman, 1956). La société dépend beaucoup de la compétence de ses professionnels; par conséquent, la formation de ces derniers est très importante.

Un autre facteur contribue à la responsabilité sociale des enseignants : c'est sur eux que repose le système d'éducation. La société demande aux enseignants de transmettre aux jeunes non seulement les connaissances et les compétences nécessaires

à chacun, mais également les valeurs qu'elle juge les plus importantes et qui devraient rester aux jeunes, après leur formation (Conseil économique du Canada, 1992).

Les répondants semblent convaincus de l'importance de leur rôle et l'ont démontré une première fois en choisissant cet énoncé comme raison de leur perception d'être des professionnels. Ils l'ont démontré une deuxième fois en choisissant seulement en 14e position (sur 24) l'énoncé voulant que, pour se percevoir comme des professionnels, il faudrait qu'ils aient un rôle plus important à jouer.

Voilà, selon nous, les motifs qui se cachent derrière le premier choix des répondants : ils se perçoivent comme des professionnels à cause de leur responsabilité tant individuelle que sociale.

Pour quelle raison les enseignants ont-ils choisi ensuite la compétence pour expliquer leur perception d'être des professionnels? Serait-elle un prolongement de la responsabilité, puisque les enseignants ont l'obligation de demeurer compétents (Lecompte, 1979)?

2. Compétence

Après la responsabilité, donc, la compétence. C'est là une caractéristique attribuée aux professionnels (Lieberman, 1956; Morin et Saint-Onge, 1987), sous diverses appellations : connaissances abstraites ou expertise (Lamoureux, 1991), savoir et

savoir-faire spécialisés (CSE, 1984; Roy, 1991). Les répondants jugent cet attribut très important et estiment qu'ils pourraient être empêchés de se percevoir comme des professionnels s'ils n'étaient pas compétents dans leur discipline. Ils ont choisi cet énoncé en 6e lieu (sur 24), tout de suite après les cinq énoncés ayant trait à la reconnaissance et au prestige.

Mais, comment s'acquiert la compétence? Quels indicateurs permettent de juger de la compétence d'un enseignant? Selon nous, un enseignant possédant une formation universitaire dans sa discipline, une formation universitaire en pédagogie, et qui continue de se perfectionner, détient les outils de la compétence. Ces outils se raffinent, se solidifient, s'améliorent grâce à l'expérience. Les savoirs d'expérience permettent l'intégration des savoirs disciplinaires, didactiques et psycho-pédagogiques (CSE, 1991). Bref, la compétence s'acquiert également grâce à l'expérience.

La compétence vient en 2e position sur 23 pour expliquer leur perception d'être des professionnels; la formation universitaire arrive en 5e et le perfectionnement, en 6e. La compétence pédagogique vient, quant à elle, en 10e position. Pour fins d'interprétation, les deux énoncés sur la compétence (disciplinaire et psycho-pédagogique) et les deux énoncés sur la formation (universitaire et continue) seront regroupés. Avec ces caractéristiques, nous mettrons en parallèle l'expérience.

a. Compétence et scolarité

Plus de la moitié des répondants ont une scolarité réelle de 19 ans et plus; près de la moitié, une scolarité reconnue de 19 ans. Voilà un accroissement intéressant de la compétence des répondants en ce qui concerne la formation. En effet, la plus grande concentration d'enseignants des spécialisations (30 %) se trouvait à l'échelon 16 de la scolarité reconnue au moment de l'enquête de Grégoire et al., en 1983-1984. Parmi les enseignants de niveau collégial de l'enquête plus récente de Berthelot (1991), 49 % avaient une scolarité de 19 années et plus (secteurs technique et préuniversitaire confondus). Les répondants rejoignent leurs pairs du secteur préuniversitaire en ce qui touche la scolarité reconnue.

b. Compétence et formation en psycho-pédagogie

Une donnée de l'enquête paraît à première vue étonnante. Si la compétence disciplinaire arrive en 2e position (sur 23), la compétence psycho-pédagogique arrive en 10e position dans les raisons expliquant la perception d'être des professionnels. N'est-il pas étrange en effet que les enseignants ne placent pas en tête de liste la compétence psycho-pédagogique, celle qui fait la différence entre un expert en mathématiques et un professeur de mathématiques? Le Conseil supérieur de l'éducation (1990), en présentant les enseignants comme les "professionnels de la pédagogie", faisait pourtant allusion au personnel de l'enseignement supérieur!

Cela ne devrait pourtant pas nous étonner puisque, déjà dans le rapport Grégoire (1985), les enseignants se disaient d'abord des spécialistes de leurs disciplines ou de leurs spécialisations et centraient leurs intérêts sur leur matière. Ils ne se voyaient pas d'abord comme des pédagogues (Grégoire et al., 1985).

Les répondants estimeraient-ils que la pédagogie a moins sa place au collégial? Ce n'est pas l'avis de Faucher (1991) pour qui l'enseignant doit posséder des connaissances à la fois sur l'enseignement, l'éducation et l'apprentissage, en plus d'être un expert dans sa propre discipline, évidemment. Ce n'est pas non plus l'avis des répondants puisque, bien qu'ils ne soient pas tenus d'avoir une formation pédagogique (CSE, 1992), ils se perfectionnent quand même dans ce domaine.

Leur souci de compétence, le sens qu'ils ont de leur responsabilité à cet égard, sans doute également le programme PERFORMA aidant, et l'AQPC veillant au grain avec ses congrès annuels et la publication mensuelle de la revue *Pédagogie collégiale*, les enseignants du collégial semblent être gagnés à la nécessité de la formation en pédagogie. En effet, en 1983-1984, un enseignant du secteur préuniversitaire sur deux et un peu moins d'un enseignant sur deux du secteur technique possédaient un diplôme en pédagogie. Quelques années plus tard, l'enquête de Berthelot (1991) nous apprend que plus de la moitié des répondants ont dit avoir participé à des activités dans le cadre de PERFORMA dans les années précédant l'enquête. On peut penser, à partir de ces données, que la proportion de détenteurs de diplômes en pédagogie a

augmenté aujourd'hui, en 1993. Les résultats de notre propre enquête démontrent d'ailleurs que le domaine dans lequel les répondants se sont le plus spécialisés est celui de l'éducation et de l'enseignement.

D'ailleurs, plus des deux tiers des répondants de niveau collégial de l'enquête Berthelot (1991) ont dit être tout à fait ou plutôt d'accord avec l'obligation d'une formation psycho-pédagogique pour les professeurs du niveau collégial.

c. Compétence disciplinaire et perfectionnement

Non seulement le professionnel doit-il être compétent, il a l'obligation de le demeurer (Lecompte, 1979). Le perfectionnement arrive en 6e position (sur 23) dans les raisons, toutes catégories confondues, pour expliquer la perception d'être des professionnels. Mais cette raison vient avant la compétence psycho-pédagogique dans le choix d'énoncés reliés à la personne. Les répondants estiment donc important de demeurer compétents. Et leurs actions le prouvent (Berthelot, 1991; CSE, 1991; Conseil des collèges, 1990).

Le perfectionnement est particulièrement important dans les spécialisations, en raison des développements constants dans le domaine technologique. Près de la moitié des répondants à notre enquête se retrouvent à l'échelon des 19 ans de scolarité reconnue (Grégoire et al., 1985).

d. Compétence et expérience

Un ingrédient important de la compétence est l'expérience. Et cet ingrédient ne manque pas aux répondants de l'enquête. La maturité professionnelle des enseignants de cégeps est un acquis indéniable (Comité d'étude sur la tâche, 1988).

À l'expérience pédagogique, s'ajoute pour les enseignants du secteur technique l'expérience en milieu de travail. On peut présumer que cette expérience est directement liée à la spécialisation des répondants. Une telle expérience ne peut qu'accroître la compétence des enseignants du secteur technique.

Les énoncés regroupés par catégories révèlent que les répondants se perçoivent comme des professionnels d'abord pour des raisons personnelles de compétence, puis pour des raisons liées à leur pratique quotidienne en classe : responsabilité, autonomie, rôle social. Les énoncés ayant trait à l'influence dans la société arrivent en dernière position. Nous verrons pourquoi en présentant le troisième point saillant de l'enquête : le manque de reconnaissance sociale.

3. Manque de reconnaissance sociale

Le fait que les énoncés reliés à l'influence dans la société aient été très peu choisis par les répondants pour expliquer leur perception d'être des professionnels annonce déjà

et explique le fait que ces énoncés aient été majoritairement choisis comme empêchements possibles à cette perception.

a. Reconnaissance et importance du rôle

Les répondants sentent qu'on ne reconnaît pas l'importance de leur rôle. Quatre des cinq premières raisons (sur 24) invoquées comme empêchements possibles à la perception d'être des professionnels ont trait au manque de reconnaissance de la société et de l'État, au fait que les enseignants ne sont pas rémunérés comme des professionnels et qu'ils n'ont pas l'appui de la population. À l'opposé, et en confirmation, huit des dix dernières raisons (sur 23) indiquées par les répondants pour expliquer leur perception d'être des professionnels concernent la reconnaissance et le prestige, avec des scores pondérés autour de 0,5 % et de 1 %.

Pourtant, les enseignants connaissent l'importance de leur rôle. Ils connaissent leur influence sur la société par l'intermédiaire de leurs élèves et ils savent, de plus, être des personnes significatives dans la vie de ceux-ci. En conséquence, ils ont très peu choisi ces deux énoncés (en 20e et en 24e positions sur 24) comme pouvant les empêcher de se percevoir comme des professionnels. (L'énoncé sur l'influence sociale n'a même pas reçu une seule mention!) En revanche, ces mêmes énoncés arrivent respectivement en 7e et en 9e positions (sur 23) pour expliquer leur perception d'être des professionnels. Il ressort donc nettement que les répondants ont fortement

conscience à la fois de l'importance de leur rôle et du manque de reconnaissance sociale de ce rôle.

b. Reconnaissance et rémunération

Avec beaucoup de cohérence, les répondants ont choisi l'énoncé ayant trait à la rémunération en 3e position (sur 24) comme une raison pouvant les empêcher de se percevoir comme des professionnels, alors que ce même énoncé est choisi en 19e position (sur 23) comme raison expliquant leur perception d'être des professionnels. Les enseignants devraient recevoir une rémunération "suffisamment attrayante pour pouvoir concurrencer d'autres professions" (CSE, 1991, p. 51). Or, le salaire escompté des enseignants du collégial est le plus faible au Canada (Conseil économique du Canada, 1992). La scolarité réelle des enseignants n'est d'ailleurs pas toujours reconnue pour fins de traitement. La rémunération des enseignants devrait pourtant témoigner de "l'estime sociale de la profession enseignante" (CSE, 1991, p. 51). Ici encore, les penseurs et les praticiens se rejoignent dans leur appréciation de la reconnaissance salariale des enseignants.

d. Reconnaissance et prestige

Le prestige vient loin derrière la reconnaissance comme empêchement possible à la perception d'être des professionnels. Avant les regroupements, cet énoncé vient en effet en 10e position (sur 24), mais avec un score très faible (24 sur 704). Les répondants estiment que le manque de prestige n'est pas aussi important que le

manque de reconnaissance. Sans doute les enseignants savent-ils bien que le prestige naît de la reconnaissance. En effet, le jour où l'importance de leur rôle sera reconnu, on les consultera davantage sur les questions touchant l'éducation et les jeunes, ce qui ne se fait pas spontanément aujourd'hui, selon la présidente de la CEQ (Martineau, 1992). Ce jour-là, leurs opinions seront sollicitées par les divers organismes gouvernementaux, les médias et les entreprises. De plus, leur expertise sera mise à profit et la société pourra profiter de leur rayonnement dans les communautés.

Le regroupement comparé des énoncés par catégories est on ne peut plus clair. Les empêchements possibles à la perception d'être des professionnels se retrouvent en très grande majorité du côté des caractéristiques reliées à l'influence dans la société. Les répondants ont d'ailleurs mentionné que, selon eux, près de la moitié de la population ne les perçoit pas comme des professionnels. Pourtant, les quelques enquêtes récentes recensées au chapitre II montrent que les enseignants ne sont pas perçus négativement par la population en général. Nous pensons en particulier à l'enquête effectuée en mai 1992 (voir page 106 du présent essai) qui le révèle sans équivoque : la population estime que les enseignants de cégep sont compétents, consciencieux et disponibles. Peut-on extrapoler et affirmer que la population, dès lors, perçoit les enseignants comme des professionnels? Difficile à dire, bien que la compétence et l'éthique soient des attributs reconnus aux professionnels.

À la lumière des résultats de ce sondage, on peut se demander pourquoi les enseignants ne se sentent pas reconnus socialement? Ont-ils pris connaissance de ces résultats somme toute inattendus quand on se reporte au malaise enseignant? La Fédération des cégeps, qui l'a commandé à la firme Léger et Léger en 1992, en a fait la diffusion en septembre 1992. Des communiqués ont été transmis pour la presse écrite et électronique. Des exemplaires ont aussi circulé dans les collèges. Le sondage ne semble pas toutefois avoir fait l'objet d'une grande couverture médiatique. Dommage! Il y avait là une occasion extraordinaire de valoriser les enseignants de cégep. Des sondages de ce genre peuvent remettre les pendules à l'heure, corriger la fausse impression qu'ont les enseignants de la perception du public et, qui sait, contribuer à améliorer leur estime d'eux-mêmes.

Ce sondage démontre que l'opinion des enseignants sur la perception de la population à leur endroit n'est plus tout à fait juste. Les enseignants auraient-ils gardé des souvenirs amers de 1982? Seraient-ils restés traumatisés? Il est certain qu'ils se sont repliés sur eux-mêmes (Faucher, 1991). Peut-être entretiennent-ils depuis ce temps une frustration sociale qu'ils n'arrivent pas à dépasser! Toutefois, une telle attitude de morosité et de repli ne fait certes pas avancer la cause de la reconnaissance sociale. La reconnaissance sociale, en effet, peut "s'acquérir, se conserver... et se perdre" (Deschamps et al., 1979).

Compétent dans sa spécialisation et en psycho-pédagogie, formé à l'université et continuant à se perfectionner, se sentant responsable de la qualité des services offerts en raison de l'importance de son rôle, voilà les attributs professionnels du répondant de notre enquête. Le répondant participe donc à l'image que projette le corps enseignant québécois, tous niveaux et secteurs confondus : il a acquis une maturité professionnelle et est aujourd'hui plus qualifié qu'il ne l'a jamais été auparavant" (CSE, 1991, p. 18). Pas étonnant que seulement 2 % des enseignants du collégial aient mentionné avoir **souvent** l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche (Berthelot, 1991).

C. Comparaisons entre la perception des auteurs et celle des répondants

Au terme de notre enquête, il est possible de dresser un tableau comparant les principaux attributs des professionnels selon les auteurs et ceux que les répondants ont choisi pour expliquer leur perception d'être des professionnels.

Le tableau 13 (page suivante) semble démontrer qu'il y a unanimité entre les penseurs et les praticiens ou les enseignants. Les répondants disent se percevoir comme des professionnels à cause de leur formation, de leur compétence, de leur autonomie en salle de classe, de la responsabilité vis-à-vis la qualité des services rendus et à cause du rôle social important qu'ils assument. Ils ajoutent que le manque de reconnaissance sociale pourrait les empêcher de se percevoir comme des professionnels. Sur ces aspects, il y a concordance parfaite entre penseurs et praticiens. Cependant, les

praticiens n'accordent pas la même importance que les penseurs aux différents attributs censés caractériser les professionnels.

Les répondants ne fonctionnent pas selon les règles d'un code d'éthique, ne sont pas membres d'un regroupement professionnel autonome, mais --et c'est là qu'il y a divergence avec les penseurs-- cela ne les empêche pas de se percevoir comme des professionnels. Ils ne sont pas groupés en corporation, mais ils sont membres de syndicats et d'associations professionnelles disciplinaires. De toute manière, ces deux facteurs n'interviennent ni dans les raisons expliquant leur perception d'être des professionnels, ni dans les empêchements possibles à cette perception. Les répondants se perçoivent comme des professionnels pour tout ce qui touche la pratique individuelle de leur profession, à l'intérieur de leur rôle, avec leurs règles personnelles de conduite professionnelle. Ils ne semblent pas souffrir du fait que, comme groupe, ils manquent d'autonomie. Ou du moins, s'ils en souffrent, ce n'est pas au point que cela les empêche de se percevoir comme des professionnels.

Tableau 13

Selon les auteurs et les répondants, les principales caractéristiques des professionnels s'appliquent-elles aux enseignants?

	Auteurs		Répondants	
Caractéristiques	Oui	Non	Oui	Non
Formation universitaire	x		x	
Compétence	x		x	
Respect d'un code d'éthique		x		x
Autonomie individuelle	x		x	
Responsabilité	x		x	
Regroupement professionnel autonome		x		x
Rôle social	x		x	
Reconnaissance et prestige		x		x

Les enseignants du secteur technique interrogés dans le cadre de notre enquête ont manifesté une belle unanimité. L'analyse des résultats a en effet démontré qu'il n'y a aucune corrélation entre chacun des éléments du profil des répondants et la manière de répondre. L'analyse et l'interprétation des résultats ont surtout fait ressortir trois points saillants. Les répondants se perçoivent comme des professionnels en raison de leur compétence et de leur responsabilité individuelle et sociale. Ils ajoutent un point important : d'après eux, cette compétence et cette responsabilité ne sont pas reconnues

socialement. Ce manque de reconnaissance sociale pourrait les empêcher de se percevoir comme des professionnels.

En dépit donc des quelques caractéristiques généralement reconnues aux professionnels, non présentes chez les enseignants, les répondants ont dit se percevoir comme des professionnels. De toutes les caractéristiques considérées comme étant typiques des professionnels, seul le manque de reconnaissance sociale pourrait empêcher les répondants de se percevoir comme des professionnels.

CONCLUSION

Le rapport Parent a transformé l'échiquier scolaire québécois et donné naissance à un niveau d'enseignement, le collégial, où cohabitent pour la première fois les secteurs préuniversitaire et technique. Le rapport Parent donnait naissance du même coup à une nouvelle classe d'enseignants, les enseignants de cégep.

En raison du malaise qui persiste chez le personnel enseignant depuis une dizaine d'années, nous avons voulu savoir si ces enseignants de cégep, particulièrement ceux du secteur technique, se percevaient comme des professionnels, et pour quelles raisons. Par la même occasion, nous désirions savoir si, d'après eux, il existait des raisons pouvant les empêcher de se percevoir comme des professionnels.

Nous avons donc recherché et analysé les attributs généralement reconnus aux professionnels pour vérifier dans quelle mesure ils s'appliquaient aux enseignants. Nous avons constaté que les enseignants possédaient plusieurs de ces caractéristiques. Notre enquête auprès des enseignants du secteur technique l'a d'ailleurs confirmé.

Les enseignants possèdent la formation et la compétence de même que l'autonomie individuelle et la responsabilité, caractéristiques du statut de professionnel. Tout comme les professionnels, les enseignants offrent un service jugé essentiel et bien défini; en conséquence, leur rôle est très important dans la société. Cependant,

n'étant pas membres d'une corporation professionnelle, mais plutôt de syndicats et d'associations disciplinaires, ils ne fonctionnent pas selon un code d'éthique et n'ont pas d'autonomie en tant que groupe. De ce fait, ils ne réglementent pas l'accès et la pratique de leur profession, comme le font les professionnels. Cependant, ces trois attributs, reconnus comme typiques par les auteurs, n'empêchent pas les répondants de se percevoir comme des professionnels. Finalement, les enseignants ne jouissent pas de la reconnaissance et du prestige dont bénéficient habituellement les professionnels. En cela, les répondants rejoignent en partie les auteurs : le manque de reconnaissance sociale **pourrait** les empêcher de se percevoir comme des professionnels. L'enquête a également révélé une grande similitude dans la manière de répondre chez les enseignants du secteur technique, quel que soit leur profil.

Le désir des enseignants d'être reconnus socialement apparaît tout à fait légitime, puisqu'ils se perçoivent comme des professionnels. Ce désir est même très actuel. Aussi récemment qu'en mai 1993, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec a fait une demande d'information à l'Office des professions. Il reviendra au Conseil, s'il décide de poursuivre jusqu'à la demande de constitution, de faire la preuve que l'incompétence d'un enseignant peut être la cause directe de préjudices graves ou de dommages irréparables à des élèves. Jusqu'ici, à la suite de la demande formulée par des enseignants en 1978, l'Office a jugé que non, et, sur cette base, a refusé d'ajouter les musiciens-éducateurs à la liste des professions reconnues par le Code. Il est vrai que, dans le domaine de l'esprit, les dommages ou préjudices possibles sont difficiles

à prouver et ne se manifestent pas nécessairement au moment même où ils surviennent.

Quoi qu'il en soit, l'acceptation par l'Office des professions ne serait pas une panacée. Le fait de ne pas être membre d'une corporation n'empêche pas les répondants de se percevoir comme des professionnels. Mais, qui sait? peut-être empêche-t-il la population de percevoir les enseignants comme des professionnels, bien qu'elle les trouve compétents, consciencieux et disponibles?

Puisque la reconnaissance, ça se gagne (Deschamps et al., 1979), les enseignants devraient intervenir pour tenter de reconquérir la leur (Inchauspé, 1986). La contradiction existant entre les exigences de la profession enseignante et l'idée qu'on s'en fait généralement est tellement importante que

> des responsables des milieux scolaires affirmaient, au cours de l'enquête menée en 1984 par le Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante au Québec, que tant que les professeurs n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel dont ils sont responsables et tant que l'image qu'ils projettent collectivement ne reflétera pas cet idéal, la condition enseignante demeurera difficile (Saint-Onge, 1990, p. 1).

Le manque de reconnaissance pourrait venir en partie du fait que les enseignants ne se disent pas à eux-mêmes et encore moins aux autres, ce qu'ils font, ce qu'est leur métier (Inchauspé, 1986). Dire qu'enseigner c'est donner un cours, corriger des travaux ou organiser des situations d'apprentissage, "c'est rester à la superficie des choses" (Inchauspé, 1986, p. 1). Ce n'est pas la façon de rendre compte de ce

métier, "car l'intention visée par de tels actes n'y apparaît pas. Or seule cette visée les éclaire, leur donne sens" (Inchauspé, 1986, p. 1). Il faut donc parler du métier d'enseignant d'une autre manière; les enquêtes statistiques sont inutiles (Inchauspé, 1986).

> Il faut plonger dans l'expérience même de ce métier et tenter de dégager ce qui en constitue les clefs de voûte, ce qui en sous-tend les actions, les pratiques et même les trucs (..)" (Inchauspé, 1986, p. 1).

L'essentiel de ce métier, c'est que l'enseignement au cégep vise "la formation de l'esprit (...) [et] aussi la formation de la personne de l'étudiant" (Inchauspé, 1986, p. 2).

Il semble également que les enseignants devraient se préparer à accepter une forme d'évaluation de leur enseignement, voire même participer à l'élaboration d'une politique à cette fin. Il en va de la crédibilité qu'on accorde à leur compétence; il en va également de leur responsabilité face à la qualité des services essentiels rendus.

> À cet effet, il nous paraît urgent que les collèges mettent sur pied, avec les enseignants et les enseignantes, des systèmes d'évaluation du personnel enseignant, non pas dans le but d'éliminer les quelques éléments indésirables qu'on ne manque jamais de trouver dans toute organisation de la moindre importance, mais pour favoriser le développement professionnel (AQPC, 1992, p. 34).

La conquête de leur reconnaissance par les enseignants, si elle avait lieu maintenant, se ferait dans une conjoncture qui semble favorable aux enseignants depuis quelques années. Du côté des Américains, par exemple, on entreprenait en 1986 une vaste

étude sur les enseignants et leur formation (The Holmes Group) dans le but de rehausser les standards et d'attirer des candidats de qualité. L'OCDE a publié en 1989 un rapport traitant des conditions de l'enseignement et de la profession enseignante dans les pays de l'OCDE : *Les écoles et la qualité. Un rapport international*. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) pense que les conditions sont réunies pour un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société :

> ces conditions (...) sont liées aux pratiques et discours nouveaux sur la qualité, à des éléments de conjoncture sociale, à des défis inédits issus du contexte scolaire et à la prise de conscience plus aiguë de l'importance du rôle que joue la profession enseignante dans l'avenir d'un peuple (...) (CSE, 1991, p. 9).

De toute évidence, les enseignants se trouveraient aujourd'hui à un carrefour important sur le chemin de la reconnaissance de leur profession, à un moment où les organismes gouvernementaux, entre autres, font beaucoup pour les valoriser. La conjoncture serait donc favorable au lancement d'une campagne qui ferait mieux connaître les enseignants, le but de leur travail et l'importance de leur rôle dans la société. Par ricochet, une telle campagne permettrait aux enseignants eux-mêmes de se voir d'une façon positive et de retrouver l'enthousiasme et la motivation des belles années de l'éducation au Québec.

Notre enquête n'a touché qu'un petit nombre d'enseignants du secteur technique dans cinq collèges publics francophones de l'île de Montréal. Il serait intéressant de voir

la réponse qui serait obtenue auprès de l'ensemble des enseignants du secteur technique des 47 collèges publics du Québec, comparativement à celle de leurs pairs du secteur préuniversitaire. Il serait également intéressant d'effectuer une telle recherche en régions, à cause du rôle social plus visible qu'y exercent les professeurs de cégeps; dans les grands centres, les enseignants sont noyés dans la masse des intervenants.

RÉFÉRENCES

ARSENAULT, M. (1989, Juin). Les valeurs des jeunes, *L'actualité, 14*, no 6, Enquête réalisée par Segma-Lavalin, pp. 28-48.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1992, Décembre). Des voies de développement pour le collégial. *Pédagogie collégiale, 6*, no 2, 33-37.

BAILLARGEON, S. (1992, 23 mai). La démocratisation a surtout profité aux filles, *Le Devoir, Les 25 ans des cégeps*, p. 16.

BARBEAU, D. (1992). Les grandes études sur les cégeps depuis 1967, *Pratiques pédagogiques, 5*, no 4 au complet.

BÉLANGER, A.J. (1979, Automne). Professionnels ou syndiqués? D'abord compétence et responsabilité, *Critères*, no 26, 181-187.

BERGEN, J. (1988, Avril). L'enseignement, un acte professionnel, *Prospectives*, 71-72.

BERTHELOT, M. (1991). *Enseigner : Qu'en disent les profs?* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

BISSONNETTE, L. (1992, 23 mai). 25 ans, le temps du risque, *Le Devoir, Les 25 ans des cégeps*, p. 3.

BOILY, R. (1991, Mars). L'enseignement, une profession qui suscite encore beaucoup d'enthousiasme, *Vie pédagogique 71*, 33-36.

BOURDUAS, H. (1991, Mars). Les CLÉ (centres locaux d'enseignants) de votre perfectionnement, les connaissez-vous?, *Vie pédagogique 71*, 32-33.

CANTIN, J.R. (1992, Printemps). Le système professionnel québécois, *Les Diplômés*, pp. 6-7.

CARLOS, S. (1974). *Recherche sur la tâche des enseignants au collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation.

CARON, F., DESBIENS, J.-P., DESMEULES, M., TREMBLAY, J.-N. (1992, 3 décembre). La question des cégeps (2), *La Presse*, p. B-3.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Origine et développement de la CEQ*, Version préliminaire. Québec : C.E.Q.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1968). *Code d'éthique de la C.E.Q.* Québec : C.E.Q.

CLAMP, P. G. (1989, Hiver). Professionalism: a state of mind, *Education Canada, 29*, no 4, 12-15.

COMITÉ D'ÉTUDE SUR LA SITUATION DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE CÉGEP (1988). *Rapport final*, Québec : Gouvernement du Québec.

COMMISSION PARENT (1963). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, I.* Québec : Gouvernement du Québec.

COMMISSION PARENT (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, II.* Québec : Gouvernement du Québec.

COMMISSION PARENT (1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, III.* Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1987). *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial.* Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1990). *Le perfectionement des professeurs du secteur professionnel au collégial : Analyse de la situation et pistes d'amélioration.* Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La condition enseignante*, Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur.* Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.* Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle.* Québec : Gouvernement du Québec.

DESCHAMPS, L., DUCHARME, C., RÉGNAULT, J.-P. (1979, Printemps). Pour comprendre les professions, *Critère*, no 25, 13-21.

DESSUREAULT, G. (1981). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial, I, Formation et perfectionnement*. Québec : Ministère de l'Éducation.

DESSUREAULT, G. (1983). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial, II, Caractéristiques professionnelles et socio-culturelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

DESSUREAULT, G. (1985). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial, III, Le professeur de collège tel que souhaité et perçu*. Québec : Ministère de l'Éducation.

DEVCOM Service de gestion et de formation (1977). *Attitudes et perceptions du public face aux cégeps; sondage téléphonique Cégep dix*. Sondage demandé par la Fédération des cégeps. Montréal : Fédération des cégeps.

ESTÈVE, J. M., FRACCHIA, A.F.B. (1988, Juillet-Septembre). Le malaise des enseignants, *Revue française de pédagogie*, no 84, 45-56. Voir Leclercq et Rault (1990).

FAUCHER, G. (1991, Mai). Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain, *Pédagogie collégiale, 4*, no 4, 33-38.

FEC/CEQ (1990). *Entente intervenue entre la Fédération des enseignants de Cégep (FEC/CEQ) et le comité patronal de négociation des collèges*. Version administrative. Québec : Gouvernement du Québec.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1977). *Réalisation des cégeps depuis dix ans 1967-1977; dossier préliminaire*. Voir Dessureault, G. (1981).

FRÈRE UNTEL (1960). *Les Insolences du Frère Untel*. Montréal : Éditions de l'homme.

GAGNÉ, F. (1971). *33 000 répondants évaluent la pédagogie au niveau collégial. Analyse des résultats généraux de l'exploitation du test PERPE en novembre 1970*. Montréal : Cégep Bois-de-Boulogne. Voir Dessureault, G. (1985).

GAGNÉ, F. (1972). Perceptions étudiantes de l'enseignement collégial, *Défi et Dilemme*. Québec : Ministère de l'Éducation, pp. 113-180. Voir Dessureault, G., (1985).

GAULIN, R. (1979, Automne). Professionnels ou syndiqués? Nous sommes syndiqués et responsables, *Critère*, no 26, 184-187.

GOODLAD, J.I. (1984). *A place called school : prospects for the future*. New-York : McGraw-Hill.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1992). *Les chemins de la compétence, Étude et formation professionnelle au Canada*. Un rapport de synthèse du Conseil économique du Canada. Ottawa, 1992.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC ET SYNDICAT DES PROFESSEURS DE L'ÉTAT DU QUÉBEC (1969). Protocole d'intégration des professeurs de l'État du Québec aux commissions scolaires. Montréal.

GRÉGOIRE, R., TURCOTTE, G., DESSUREAULT, G. (1985). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants de cégep ou l'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges.

GRÉGOIRE, R. (1986). "Étude de la pratique professionnelle des enseignants de cégep ou l'autre cégep", *Enseigner au cégep*, Actes du 6e colloque annuel, 71-78.

Hit-parade des métiers (Le) (1990, Mars-Avril). *Actualité de la formation permanente*, no 105, 76-80. Voir Leclercq et Rault (1990).

HOLMES GROUP (THE) (1986, April). Text of Education-school deans' report on reforms in teacher training, *The Chronicle of Higher Education, XXXII*, No 6, 27-37.

INCHAUSPÉ, P. (1986). *Enseigner au cégep, qu'est-ce que cela veut dire?* Montréal : Collège Ahuntsic.

INSTANCE, D. (1990). *L'enseignant aujourd'hui, ses missions, sa place, son avenir*. Voir Leclercq et Rault (1990).

JOHNSON, T.J. (1979, Automne). Le professionnalisme. Une idéologie en voie de disparition?, *Critère*, no 26, 89-102.

LALIBERTÉ, R. (1979, Printemps). La professionnalisation des occupations. Une tendance à accentuer ou à renverser?, *Critère*, no 25, 23-40.

LAM, Y.L.J. (1983, September). Determinants of teacher professionalism, *The Alberta Journal of Educational Research, XXIX*, no 3, 168-179.

LAMOUREUX, A. (1991). *Organiser et gérer des activités professionnelles*. Longueuil : Devenir.

LEBEL, M. (1975). Succès ou faillite des cégeps, *Le rapport Parent, dix ans après*. Montréal : Les Éditions Bellarmin, pp. 107-149. Voir Dessureault, G. (1985).

LEBRUN, D. (1977). Du professeur de carrière au travailleur de l'enseignement, *Éducation Québec, 8*, no 3, 24-26.

LECLERCQ, J.-M., RAULT, C. (1990, Août). L'enseignant dans la société, *Problèmes politiques et sociaux*, no 638, 4-67.

LECOMPTE, P. (1979, Automne). Le technicien et le professionnalisme au Québec, *Critère*, no 26, 61-76.

LÉGER, M.-F. (1991, 11 mai). U. de M. : le salaire au mérite pour les profs, *La Presse*, pp. A1-A2.

LEMOSSE, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais, *Recherche et formation*, no 6, 55-66. Voir Leclercq et Rault (1990).

LESSARD, C. (1991, Mars). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement, *Vie pédagogique, 71*, 18-23.

LESSARD, C., BASQUE, J., VALOIS, P. (1985). *Les enseignantes et enseignants du Québec, 11, Les enseignantes et enseignants de l'enseignement professionnel*. Québec : Ministère de l'Éducation.

LIEBERMAN, M. (1956). *Education as a profession*. Englewood-Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

LIGNEAU, J., BAYARD, J., DUCHESNEAU, L., VILLENEUVE, J.-G. (1991, Mars). L'association professionnelle : pour un enseignement et un personnel enseignant de qualité, *Vie pédagogique 71*, 30-31.

MARTINEAU, R. (1992, 9-15 avril). Lorraine Pagé, Côté cours, *Voir*, pp. 5-6.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987). *Manuel des règles d'évaluation de la scolarité*, ICARE (Information sur la classification académique reconnue des enseignants). Québec : Direction générale des ressources humaines.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*. Québec : Gouvernement du Québec.

MORIN, B., SAINT-ONGE, M. (1986). Conception de l'enseignement: état d'une experimentation, *Enseigner au Québec, Actes du 6e colloque annuel*, 35-41.

MORIN, B., SAINT-ONGE, M. (1987, Février). Qu'est-ce que l'enseignement?, *Prospectives, 23*, no 1, 38-46.

NAVARRO, P. (1992, 12-18 novembre). Paul Inchauspé, le cégep de demain, *Voir*, p. 8.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1988). *Code des professions et lois professionnelles*, Texte annoté. Montréal : Société québécoise d'information juridique (SOQUIJ).

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1991). *Code des professions*. Québec : Gouvernement du Québec.

OUELLET, D. (1993, 6 février). Bilan d'une société. Repères pour une société en mutation, avec la sociologue Guy Rocher. Extraits de *Forces* repris dans *Le Devoir*, p. A-11.

Palmarès des collèges (Le), (1991, Février). *L'actualité, 16*, no 2, pp. 21-27.

Palmarès des collèges (Le), (1992, Juin). *L'actualité, 17*, no 10, pp. 25-39.

PARÉ, I. (1993, 1er juin). L'instruction obligatoire : cinquante chandelles, *Le Devoir*, p. B-1.

PAUL, R.E. (1979, Automne). Le professionnalisme chez les enseignants. *Critère*, no 26, 53-63.

PRÉGENT, R. (1992, Printemps). Il y a profession... et profession!, *Les Diplômés*, pp. 8-11.

PROULX, J. (1979, Printemps). La fin des professions, Déscolariser l'éducation, point de vue de Gaétan Daoust, *Critère*, no 25, 112-114.

PROULX, J.-P. (1990, 25 octobre). 267 futurs enseignants de l'UQAM exclus pour méconnaissance de la langue française, *Le Devoir*, pp. A1-A2.

Qui nous sommes. Anatomie d'une société distincte (1992, Janvier). *L'actualité, 17*, no 1, pp. 19-55.

RENAUD, M. (1975), Mai). Influence de l'évaluation étudiante de l'enseignement sur le perfectionnement pédagogique des professeurs. Communicatin présentée au 43e congrès de l'Acfas, à Moncton, doc. C-038.

ROCHON, S. (1990, Octobre). Au banc des accusés, les professeurs plaident non coupables, *L'essentiel, 3*, no 1, pp. 44-48.

ROUILLARD, J. (1989). *Histoire du syndicalisme au Québec*. Montréal : Éditions Boréal.

ROY, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski.

SAINT-ONGE, M. (1990). *La compétence des professeurs*. Actes du 10e colloque annuel de l'AQPC, à Québec.

SAVARD, R. (1990, Automne). "Parcours d'enseignante (facettes)", *Possibles. Vies de profs. 14*, no 4, pp. 43-52.

SIMPSON, B. (1986). *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep, 1983-1984*. Annexe statistique de l'*Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*. Québec : Conseil des collèges.

STAFFORD, J. (1979, Automne). Le "modèle idéal" des professions à travers un sondage d'opinion publique. *Critères, 26*, 237-245.

TARDIF, J.-C. (1991). *Historique du syndicalisme enseignant au Canada, Le cas de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)*. Québec : CEQ.

VALOIS, P., LESSARD, C., CORMIER, R.A., TOUPIN, L. (1986). *Les enseignantes et enseignants du Québec, 8, Une synthèse*. Québec : Ministère de l'Éducation.

ANNEXE A

TABLEAU COMPARATIF DES SALAIRES

ANNEXE A

Salaire moyen des enseignants, certains pays, 1980-1984

	Type d'école	Année	Salaire[1]	Salaire relatif[2]
			En dollars US équivalents	U.S. = 1
Canada	Primaire	1981	21 470	1,25
		1984	28 364	1,32
	Secondaire	1981	24 821	1,37
		1984	31 956	1,41
Danemark	Primaire +			
	1er cycle du secondaire	1982	17 709	0,94
	2e cycle du secondaire	1982	25 498	1,28
République fédérale d'Allemagne	Primaire	1982	19 026	1,01
	Secondaire	1982	21 681	1,09
Japon	Primaire +			
	1er cycle du secondaire	1981	17 362	1,01
		1984	20 359	0,95
	2e cycle du secondaire	1981	18 580	1,03
		1984	22 406	0,99
Corée du Sud	Cycle primaire	1984	14 947	0,70
	Cycle moyen	1984	13 836	0,64
	Cycle supérieur	1984	14 947	0,66
Suède	Cycle primaire	1980	14 829	0,95
		1984	15 759	0,73
	Cycle moyen	1980	15 740	1,01
		1984	16 106	0,75
	Cycle supérieur + Gymnasium	1980	18 761	1,14
		1984	18 803	0,83
Royaume-Uni	Primaire	1982	15 648	0,83
		1984	16 959	0,79
	Secondaire	1982	16 377	0,83
		1984	17 731	0,78
États-Unis	Primaire	1981	17 241	
		1984	21 452	
	Secondaire	1981	18 125	
		1984	22 667	

1 Rémunération en monnaie nationale convertie en dollars US équivalents au moyen de facteurs normalisés internationaux de conversion fondés sur la « parité des pouvoirs d'achat », qui mesure le coût proportionnel du panier standard de denrées de consommation dans divers pays et indique le nombre de dollars nécessaires aux États-Unis pour maintenir le niveau de consommation des salariés des autres pays.

2 Calculé en divisant le salaire moyen des enseignants dans le pays X (en dollars US équivalents) par le salaire moyen des enseignants aux États-Unis.

Source : D'après Barro et Suter.

ANNEXE B

LISTE DES 20 SPÉCIALISATIONS TOUCHÉES

ANNEXE B

DÉPARTEMENTS TECHNIQUES REPRÉSENTÉS

1. Administration
2. Aménagement du territoire
3. Architecture
4. Audioprothèse
5. Auxiliaires de justice et policières
6. Bâtiment et travaux publics
7. Bureau(tique)
8. Diététique
9. Documentation
10. Électrotechnique
11. Enquête, recherche et sondage
12. Génie civil
13. Génie mécanique
14. Hygiène dentaire
15. Informatique
16. Inhalothérapie
17. Interventions en *loisirs*
18. Laboratoire médical
19. Soins infirmiers
20. Thanatologie

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE ET LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT

Le 9 mars 1992

Aux professeurs du secteur technique

Madame,
Monsieur,

Comme de nombreux professeurs au secteur technique du réseau collégial, je consacre une partie de mon temps au perfectionnement depuis plusieurs années. D'un crédit à l'autre, me voici rendue à la maîtrise en éducation.

Mon essai porte sur le statut de professionnel et les enseignants. Je désire savoir ***si les professeurs du secteur technique au collégial SE PERÇOIVENT OU NON comme des professionnels.*** Accepteriez-vous de m'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre au questionnaire ci-joint?

Je me ferai un plaisir de faire parvenir les résultats de mon enquête aux départements dont un des professeurs en aura manifesté le désir en répondant oui à la question 24.

Comme je désire recueillir les questionnaires dans la semaine du 23 mars, pourriez-vous remettre le vôtre au responsable de la coordination de votre département au plus tard le 20 mars.

Je vous remercie sincèrement et vous salue bien cordialement en attendant le plaisir de vous apporter à mon tour ma collaboration.

H Giroux

Hélène Giroux
Professeure en Techniques de bureau
Collège de Bois-de-Boulogne

p.j.

LE STATUT DE PROFESSIONNEL
et les enseignants[1] au secteur technique

Nous désirons connaître les principales raisons qui amènent les enseignants au secteur technique à se percevoir ou non comme des professionnels. La section A du présent questionnaire veut cerner les raisons qui font que vous vous percevez comme des professionnels. La section B veut cerner les raisons qui peuvent vous empêcher de vous percevoir comme des professionnels.

SECTION A

Les trois questions suivantes présentent des énoncés qui tiennent compte de caractéristiques généralement reconnues comme étant typiques du statut de professionnel. La question 1 a trait aux caractéristiques rattachées à la personne même du professionnel; la question 2 se rapporte à celles rattachées à l'exercice de la profession et la question 3 touche celles rattachées à l'influence du professionnel dans la société.

1. Parmi les énoncés suivants reliés à la **personne même du professionnel**, quels sont les TROIS qui expliqueraient le mieux pourquoi vous vous percevez comme un ou une professionnel-le. Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

   Inscrivez votre réponse dans la case précédant les énoncés choisis.

   Je me perçois comme une ou un professionnel parce que...

   [ ] a. ...j'ai une formation universitaire.

   [ ] b. ...je me perfectionne régulièrement pour me garder à jour dans ma spécialité.

   [ ] c. ...je possède la compétence exigée dans ma spécialité.

   [ ] d. ...je possède la compétence psycho-pédagogique requise.

   [ ] e. ...je respecte des règles personnelles d'éthique.

   [ ] f. Autre (précisez: _____)

   [ ] g. Aucune de ces réponses.

---

[1]Dans le but d'alléger le texte, nous avons opté, la plupart du temps, pour l'emploi du genre masculin. Malgré cela, nous désirons connaître l'opinion des femmes et des hommes.

2. Parmi les énoncés suivants reliés à ***l'exercice de la profession***, quels sont les TROIS qui expliqueraient le mieux pourquoi vous vous percevez comme une ou un professionnel? Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez votre réponse dans la case précédant les énoncés choisis.

Je me perçois comme un ou une professionnelle parce que...

[ ] h. ...je possède un degré d'autonomie suffisant dans mon enseignement.

[ ] i. ...je possède un degré d'autonomie suffisant en ce qui a trait aux contenus de mes cours.

[ ] j. ...je possède un degré d'autonomie suffisant en ce qui a trait à l'élaboration du programme que j'enseigne.

[ ] k. ...je me sens personnellement responsable de la qualité des services que j'offre.

[ ] l. ...j'offre des services que je considère essentiels.

[ ] m. ...j'ai d'importantes décisions à prendre en raison des services que je rends.

[ ] n. ...je suis membre d'une association d'enseignants de ma spécialité.

[ ] o. Autre (précisez: _____)

[ ] p. Aucune de ces réponses.

Passez à la question 3, page suivante.

3. Parmi les énoncés suivants reliés à ***l'influence du professionnel dans la société***, quels sont les TROIS qui expliqueraient le mieux pourquoi vous vous percevez comme un ou une professionnelle? Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez votre réponse dans la case précédant les énoncés choisis.

Je me perçois comme une ou un professionnel parce que...

[ ] q. ...j'estime avoir un rôle important à jouer dans la société.

[ ] r. ...j'exerce une influence sur la société par l'intermédiaire des jeunes.

[ ] s. ...on me consulte pour les décisions concernant l'éducation et la formation des jeunes.

[ ] t. ...la société reconnaît l'importance de mon rôle.

[ ] u. ...l'État reconnaît l'importance de mon rôle.

[ ] v. ...je jouis d'un certain prestige dans la société.

[ ] w. ...je reçois une rémunération équivalente à celle que devrait recevoir un professionnel.

[ ] x. ...les opinions des enseignants du collégial sont souvent sollicitées par la direction des collèges, les organismes gouvernementaux, les entreprises ou les médias.

[ ] y. ...je me sens appuyé par la direction de mon collège.

[ ] z. ...j'ai l'appui et le soutien de la population.

[ ] aa. ...mes élèves me considèrent comme une personne significative dans leur vie.

[ ] bb. Autre (précisez: _____)

[ ] cc. Aucune de ces réponses.

4. Parmi les neuf énoncés que vous avez cochés aux questions 1, 2 et 3, choisissez les TROIS, ***toutes catégories confondues***, qui décriraient le mieux pourquoi vous pourriez vous percevoir comme une ou un professionnel. Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez ci-dessous la LETTRE correspondant aux énoncés choisis.

1. [ ] 2. [ ] 3. [ ]

SECTION B

La section B veut cerner les raisons qui pourraient vous ***empêcher*** de vous percevoir comme des professionnels.

Les trois questions suivantes présentent également des énoncés qui tiennent compte des caractéristiques généralement reconnues comme étant typiques du statut de professionnel. Ces énoncés sont regroupés de la même manière que dans les questions 1, 2 et 3.

5. Parmi les énoncés suivants reliés à ***la personne même du professionnel***, choisissez les TROIS principaux qui vous **empêchent** de vous percevoir comme une ou un professionnel. Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez votre réponse dans la case précédant les énoncés choisis.

Pour que je me perçoive comme une ou un professionnel,

- [ ] a. il faudrait que j'aie une formation universitaire.
- [ ] b. il faudrait que je me perfectionne régulièrement pour me garder à jour dans ma spécialité.
- [ ] c. il faudrait que j'aie plus de compétence dans ma spécialité.
- [ ] d. il faudrait que j'aie plus de compétence psycho-pédagogique.
- [ ] e. il faudrait que je sois encadré par un code d'éthique.
- [ ] f. Autre (précisez: _____)
- [ ] g. Aucune de ces réponses.

Passez à la question 6, page suivante.

6. Parmi les énoncés suivants reliés à ***l'exercice de la profession***, choisissez les TROIS PRINCIPAUX qui vous *empêchent* de vous percevoir comme une ou un professionnel? Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez votre réponse dans la case précédant les énoncés choisis.

Pour que je me perçoive comme un ou une professionnelle,

[ ] h. il faudrait que je possède un degré d'autonomie plus élevé dans mon enseignement.

[ ] i. il faudrait que je possède un degré d'autonomie plus élevé en ce qui a trait aux contenus de mes cours.

[ ] j. il faudrait que je possède un degré d'autonomie plus élevé en ce qui a trait à l'élaboration du programme que j'enseigne.

[ ] k. il faudrait que je me sente plus personnellement responsable de la qualité des services que je rends.

[ ] l. il faudrait que j'offre des services que je considère essentiels.

[ ] m. il faudrait que j'aie des décisions importantes à prendre.

[ ] n. il faudrait que je sois membre d'une corporation professionnelle.

[ ] o. il faudrait que je sois membre d'une association d'enseignants de ma spécialité.

[ ] p. Autre (précisez: _____)

[ ] q. Aucune de ces réponses.

Passez à la question 7, page suivante.

7. Parmi les énoncés suivants reliés à ***l'influence du professionnel dans la société***, choisissez les TROIS PRINCIPAUX qui vous *empêchent* de vous percevoir comme une ou un professionnel? Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez votre réponse dans la case précédant les énoncés choisis.

Pour que je me perçoive comme une ou un professionnel,

[__] r. il faudrait que j'aie un rôle plus important à jouer dans la société.

[__] s. il faudrait que j'exerce plus d'influence sur la société par l'intermédiaire des jeunes.

[__] t. il faudrait qu'on me consulte sur les décisions concernant l'éducation et la formation des jeunes.

[__] u. il faudrait que la société reconnaisse l'importance de mon rôle.

[__] v. il faudrait que l'État reconnaisse l'importance de mon rôle.

[__] w. il faudrait que j'aie plus de prestige dans la société.

[__] x. il faudrait que je reçoive une rémunération équivalente à celle que reçoit un professionnel.

[__] y. il faudrait que mes opinions et celles des enseignants en général soient sollicitées par la direction du collège, les organismes gouvernementaux, les entreprises ou les médias.

[__] z. il faudrait que je reçoive l'appui de la direction de mon collège.

[__] aa. il faudrait que je reçoive l'appui et le soutien de la population.

[__] bb. il faudrait que mes élèves me considèrent comme une personne significative dans leur vie.

[__] cc. Autre (précisez: _____)

[__] dd. Aucune de ces réponses.

8. Parmi les neuf énoncés que vous avez cochés aux questions 5, 6 et 7, choisissez les TROIS, ***toutes catégories confondues***, qui expliquent LE MIEUX pourquoi vous pourriez être amené à ne pas vous percevoir comme une ou un professionnel. Classez-les de 1 à 3, le plus important étant classé 1.

Inscrivez dans la case appropriée la LETTRE correspondant aux énoncés choisis.

1. [__] 2. [__] 3. [__]

9. Considérant les réponses que vous avez données aux huit questions précédentes, vous percevez-vous comme une ou un professionnel?

[ ] 1. oui
[ ] 2. non
[ ] 3. en partie (précisez: _____)

SECTION C

Cochez la case appropriée.

10. Dans quelle proportion, selon vous, les enseignants du secteur technique au collégial se perçoivent-ils comme des professionnels?

[ ] 1. Plus de 75 %
[ ] 2. Entre 51 et 75 %
[ ] 3. Entre 25 et 50 %
[ ] 4. Moins de 25 %

11. Quelle est selon vous la proportion des enseignants du secteur général qui VOUS perçoivent comme des professionnels?

[ ] 1. Plus de 75%
[ ] 2. Entre 51 et 75 %
[ ] 3. Entre 25 et 50 %
[ ] 4. Moins de 25 %

12. Dans quelle proportion croyez-vous que la population québécoise perçoit les enseignants du réseau collégial comme des professionnels?

[ ] 1. Plus de 75 % de la population
[ ] 2. Entre 51 et 75 % de la population
[ ] 3. Entre 25 et 50 % de la population
[ ] 4. Moins de 25 % de la population

SECTION D

Répondez dans la case ou sur les lignes appropriées.

13. Sexe: [ ] 1. F
[ ] 2. M

14. Quel âge avez-vous? [ ] 1. entre 18 et 24 ans
[ ] 2. entre 25 et 34 ans
[ ] 3. entre 35 et 44 ans
[ ] 4. entre 45 et 54 ans
[ ] 5. entre 55 et 64 ans

15. Nombre d'années de scolarité reconnues par le Ministère: [___] ans

16. Nombre d'années de scolarité réelles: [___] ans

17. Dernier diplôme obtenu:

[ ] 1. DEC en _____(discipline) obtenu en 19 __
[ ] 2. Certificat en _____ obtenu en 19 __
[ ] 3. Baccalauréat en _____ obtenu en 19 __
[ ] 4. Licence en _____ obtenue en 19 __
[ ] 5. Maîtrise en _____ obtenue en 19 __
[ ] 6. Doctorat en _____ obtenu en 19 __
[ ] 7. Autre (précisez: _____)

18. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement: [___] ans

19. Nombre d'années d'expérience de travail (autre que l'enseignement): [___] ans

20. Dans quel département enseignez-vous? _____

21. Dans quel collège?

[ ] 1. André-Laurendeau
[ ] 2. Bois-de-Boulogne
[ ] 3. Maisonneuve
[ ] 4. Rosemont
[ ] 5. Saint-Laurent

22. Quel est votre statut d'enseignant?

[ ] 1. Permanent
[ ] 2. MED
[ ] 3. Non-permanent
[ ] 4. Autre (précisez: _____)

23. Cette année vous avez une tâche:

[ ] 1. à temps plein
[ ] 2. à temps partiel
[ ] 3. à la leçon

24. Je désire que mon département reçoive un exemplaire des résultats de la présente enquête.

[ ] 1. oui
[ ] 2. non

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

ANNEXE D

LETTRE ADRESSÉE
AUX RESPONSABLES DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE

Le 9 mars 1992

Au responsable de la coordination départementale

Madame,
Monsieur,

Comme vous le constaterez en lisant la lettre jointe à chacun des questionnaires ci-inclus, je fais présentement une recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke. J'aurais besoin de votre collaboration.

Je désire en effet faire une enquête sur le ***statut de professionnel et les enseignants au secteur technique du réseau collégial*** auprès des professeurs de votre département.

Je vous demanderais de leur distribuer ces questionnaires puis de les rassembler, une fois remplis, dans une enveloppe que j'irai récupérer dans la semaine du 23 mars à la réception de votre collège.

Je vous remercie de m'apporter votre double collaboration comme professeur et comme responsable de la coordination départementale.

H Giroux

Hélène Giroux
Professeure en Techniques de bureau
Collège de Bois-de-Boulogne